

دراسة

تعليم الكبار

منظور استراتيجي

د . ضياء الدين زاهر



تعليم الكبار

الطبعة الأولى ١٩٩٣

مركز ابن خلدون
للدراسات الإنمائية
القاهرة – ١٧ ش ١٢ المقطم
ت: ٥٠٦١٦١٧–ص.ب ١٣
فاكس: ٥٠٦١٠٣٠(٢٠٢)
تلكس: ٢١١١٣ صبرا

دار سعاد الصباح
ص.ب : ٢٧٢٨٠
الصفاة ١٣١٣٣ – الكويت
القاهرة – ص.ب : ١٣ المقطم ٢٦٧ دق
تليفون : ٣٤٩١٧٢٧ ٣٤٩٧٧٧٩ ٧٠٩٥٨٣
فاكس : ٧٠٩٥٦٣ ٥٠٦١٠٣٠

رقم الإيداع : ١٩٩٣/٢٨٠٩
I.S.B.N. 977—5344—89—1

المشرف على السلسلة : د. ضياء الدين زاهر

الاشراف الفنى : حلمى التونى

تقـديـم

يمثل هذا الكتاب :« تعليم الكبار : منظور إستراتيجى » حلقة من حلقات سلسلة تربوية جديدة تتوجه إلى جمهور المعلمين والمتخصصين التربويين وأولياء الأمور وإلى كل المواطنين العرب الذين لديهم رغبة صادقة من الحصول على قاعدة عريضة ودقيقة من المفاهيم والممارسات التربوية الحديثة واتجاهاتها المستقبلية .

وتنطلق هذه السلسلة « دراسات فى التربية » من قناعة مؤداها أن مصير العرب فى القرن القادم يتوقف على الكيفية التى سيعدون بها أبناءهم تربويا وتعليميا خلال ما تبقى من القرن العشرين ، والسنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين ، وقد تنبهت كل دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامية لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات ، ففضلا عن الحقيقة المستقرة منذ عدة قرون حول ضرورة « تعليم » كطريق لأى نهضة حقيقية ، فإن الجديد فى السنوات الأخيرة هو تزايد الإدراك بأن المسألة ليست أى تعليم وإنما الذى أصبح مطلوباً هو « تعليم » من نوع جديد ، يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة ، عصر التغير المتسارع ، عصر الانفتاح الإعلامى الثقافى الحضارى العالمى ، عصر تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج .

إن الثورة التكنولوجية الثالثة ، التى هى أهم خواص القرن الحادى والعشرين ، هى ثورة تعمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة . ويقدر خبراء الدراسات المستقبلية أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات . أى أن حجم التراكم فى هذه المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من هذا القرن ، مثلا ، ستكون متساوية أو تزيد

عما تراكم من معرفة إنسانية منذ بداية التاريخ البشرى المسجل . وهذا الكم الهائل والمهول من المعرفة يحتاج إلى تنظيم سريع ومستمر لمن يريد أن يستخدمه. وهذا التنظيم السريع لتدفق المعلومات ، والتعرف على طرق استخدامها هو محك التقدم فى القرن القادم . والثورة التكنولوجية الثالثة تختلف عن الصناعية الأولى والثانية فى عديد من الوجوه ، فبينما كانت الأولى تعتمد على البخار والميكانيكا والفحم والحديد والرأسمالى العصامى ، وبينما كانت الثورة الصناعية الثانية تعتمد على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية ، وفن الإدارة الحديثة ، والشركات المساهمة ، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد أساسا على العقل البشرى والإليكترونيات الدقيقة ، والكمبيوتر، وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية ، وعلى الشركات المتعددة الجنسية ، ولأن العقل البشرى هو العماد الأول فى هذه الثورة ، ولأنه يمثل طاقة متجددة لا تنضب ، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة لن تكون حكراً على تلك المجتمعات الكبيرة المساحة أو الضخمة السكان أو الغنية بمواردها الأولية ، أو القوية بجيوشها التقليدية ، وإنها ثورة يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها سواء كانت كبيرة أو صغيرة - إذا ما أحسنت إعداد أبنائها تربوياً وتعليمياً لذلك .

والتغير الاجتماعى المتسارع ، الذى هو أحد خواص القرن القادم ، والذى لم يبق عليه سوى عدة سنوات ، يعنى أن القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات ، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا فى الماضى ، ولكن فى حياة نفس الجيل . وهذا التغير المتسارع هو نتاج للخاصية الأولى التى تحدثنا عنها أعلاه ، أى الثورة التكنولوجية الثالثة ، حتى بالنسبة لمن لا يشاركون فى صناعة أو صياغة هذه الثورة . فإن الجميع سيتأثرون بها ، فى أدنى الأراضى وأقصاها ، ويتطلب هذا التغير الاجتماعى

المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعا التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل ، وإلا دهمهما هذا التغير بقطاره المندفع . ومرة أخرى لا يمكن للفرد والمجتمع أن يتكيفا إلا إذا كان مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك . ويقع هذا العبء أساساً على النظام التربوى .

والانفتاح الإعلامى الثقافى الحضارى العالمى هو خاصية ثالثة من خواص القرن الحادى والعشرين . فوسائل الاتصال السريعة بل والآنية ، ستعبر الحدود بلا قيود ، وبرسائلها ومضامينها ، من أى مجتمع لأى مجتمع آخر . فالإرسال والاستقبال عبر الأقمار الصناعية يجعل من الحدود السياسية للدول ومن وسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية فى منع أو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى .

إن التحصين الحقيقى فى مواجهة هذا التدفق الإعلامى الثقافى الوافد هو وعى الفرد والمجتمع ، وقدرتهما على الفرز النقدى ، والاختيار والتمثيل من بين ما يتساقط عليه ، وهذه مهمة تتجاوز قدرة النظام التعليمى التقليدى ، كما عرفناه أو نعرفه اليوم . إن هذه المهمة تتطلب نظاماً تربوياً من نوع جديد ، بل وتتطلب أجهزة ثقافية خلاقة فى كل مجتمع تتضافر مع النظام التعليمى فى القيام بها ، إذا كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته الحضارية القومية ، ويحفظها من المسخ أو الذوبان ، فى نفس الوقت الذى لا يتحول فيه إلى متحف تراثى جامد ومنغلق .

وأخيرا ، فإن تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج ، كأحد خواص القرن الحادى والعشرين ، ستعنى نهاية التمييز التقليدى بين العمل اليدوى

والعمل العقلى ، أو بين الإدارة والعمل ، أو بين الإنتاج والتجارة والخدمات . فالإنسان « الفاعل » فى القرن الحادى والعشرين سيكون الإنسان المتعدد المهارات ، وأهم من ذلك الإنسان القادر على التعليم الدائم ، والذى يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات فى حياته العملية ، والمجتمع الفاعل فى القرن الحادى والعشرين سيكون مجتمعاً تستأثر فيه « خدمات المعلومات » بأكبر نصيب من القوة البشرية . ومرة أخرى تقع على النظام التعليمى المسئولية الأولى فى إعداد فرد ومجتمع بهذه المواصفات .

لهذه الاعتبارات جميعاً ، سعت كل بلدان العالم الأول والثانى والعديد من بلدان العالم الثالث إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية . وهدفها فى ذلك إعداد مواطنيها ومجتمعاتها للقرن الحادى والعشرين وكان ظهور كتاب « أمة فى خطر » Nation at Risk بالولايات المتحدة عام ١٩٨٣ ، مؤشراً على هذه الصحوة ، فرغم المكانة العالمية المرموقة للولايات المتحدة ، كأحدى القوتين الأعظم فى النظام الدولى المعاصر ، إلا أن الإحساس المتزايد بأن النظام التعليمى الأمريكى قاصر عن إعداد المواطن والمجتمع الأمريكى العام فى القرن الحادى والعشرين ، دفع الرئيس الأمريكى « رونالد ريجان » لتكوين لجنة رئاسية على أعلى مستوى لمراجعة هذا النظام واقتراح الاستراتيجيات والسياسات الكفيلة بتطويره ، حتى لا تفقد الولايات المتحدة مكانتها المتميزة. وقد أحدث تقرير اللجنة هزة عنيفة فى الرأى العام الأمريكى، مثل الهزة التى كان قد أحدثها إطلاق السوفيت لقمرهم الصناعى الأول « سبوتنيك » عام ١٩٥٩ قبل الولايات المتحدة . وفى الحالتين انبرت كل مؤسسات المجتمع الأمريكى لتدارك مواطن الضعف فى النظام التعليمى ، فهو الأساس وهو المفتاح لكل نهضة أو تقدم .

وقد تزامن مع هذه المبادرة الأمريكية ، أو تبعها مباشرة ، مبادرات مماثلة فى اليابان ودول أوربا الغربية ، ودول المعسكر الشرقى ، والهند ، وغيرها . بل أنه يمكن القول إن الإصلاح الواسع الذى يقوم به الإتحاد السوفيتى فى ظل زعامة « ميخائيل جورباتشوف » تحت اسم « إعادة البناء » (البيروسترويكا) هو أساساً من أجل اللحاق العلمى والتكنولوجى بكل من الولايات المتحدة واليابان، وحتى لا يفقد الإتحاد السوفيتى بدوره مكانته المتميزة فى النظام العالمى . ومرة أخرى فإن النظام التعليمى – التربوى هو الأساس وهو المفتاح .

ونحن هنا فى الوطن العربى لم نأخذ تحديات القرن القادم إلى الآن مأخذ الجد. ولم يدرك صانعو القرار على أعلى مستوى بعد ، أن التعليم هو المفتاح وهو الأساس ، وأن التعليم أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم ، مثلما أن «الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم » .

فرغم مجهودات مشكورة لبعض الهيئات والأفراد ، وفى مقدمتهم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) ومكتب التربية لدول الخليج العربية، ومنتدى الفكر العربى ، فى الدراسات أو التنبيهات ، إلا أن استجابة الرؤساء والملوك العرب لا تزال دون المستوى المطلوب فى هذا الصدد ، لقد أشرنا بالفعل للكيفية التى تصدى بها رئيسا الولايات المتحدة والإتحاد السوفيتى لهذه القضية . ونضيف إلى ذلك أن رؤساء دول السوق الأوروبية المشتركة خصصوا قمة عام ١٩٨٦ منفردة ومستقلة (عرفت باسم يوريكا) لدراسة مخاطر التلكؤ العلمى والتكنولوجى على دولهم وبحثوا الوسائل الكفيلة ، بمجابهة هذه المخاطر، وطبعا كان التعليم هو أهمها .

وتنفيذاً لهذه التوصية ، يأتى نشر هذا الكتاب الأساسى للدكتور ضياء الدين عبد الشكور زاهر .

والدكتور زاهر أستاذ التخطيط التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس ، وهو صاحب العديد من الدراسات التحليلية والنقدية فى مجالات الدراسات المستقبلية وتخطيط التنمية البشرية .

ومن هنا تأتى أهمية كتابه الذى يعرض فيه بأسلوب نقدى تحليلى لقضايا تعليم الكبار فى المنطقة العربية عامة ومصر خاصة من وجهة نظر استراتيجية مستقبلية . ويعالج الكاتب موضوعه فى ستة فصول .

يتضمن الفصل الأول منها طبيعة مجال تعليم الكبار وتطور سياقاته التاريخية عالمياً وعربياً ومصرياً .

ثم يناقش الفصل الثانى أهم نظريات وفلسفات تعليم الكبار مع التركيز على النظريات التحررية والاندراجوجية .

وتناقش الفصول الباقية أهم قضايا التخطيط لموارد منظومة تعليم الكبار باستخدام تقنيات استراتيجية بالغة الحداثة .

وينتهى الكتاب بفصل يعرض نموذجا تخطيطيا مقترحا للتنسيق الاستراتيجى بين الجهود الشعبية والجهود الرسمية .

إهـــداء

إلـى الأعــزاء

هيام وشريف ونهـى وكريم

مقدمة المؤلف

شهد القرن العشرين ، لاسيما النصف الثانى منه ، اهتماماً واسعاً بتعليم الكبار . إذ استأثر هذا اللون من التعليم على اهتمام بالغ من جانب السياسيين والتربويين والاقتصاديين ، كما حظى بعناية المؤسسات الدولية والإقليمية والمحلية على السواء . كما توفرت مؤسسات خاصة فى كل مجتمع وفى كل تخصص ومهنة لتدبير فرص التعلم وإعادة التعلم والتدريب وإعادة التدريب للكبار الراشدين .

ومع ازدياد الخبرة والمعرفة والمهارة فى هذا الميدان العلمى الهام أخذت تشكل خلال العقود القليلة الماضية نظريات علمية كثيرة أسهمت فى بلورة علم منفصل لتعليم الكبار وتم الاعتراف به كعلم مهمته دراسة مساعدة الكبار الراشدين على التعلم وممارستهم له ، وفحص كافة العمليات والتكنولوجيات النظرية والتطبيقية لتحقيق تعليم هؤلاء الكبار .

فقد تكشف على نطاق واسع أن مبادئ وممارسات البيداجوجيا PADAGOGY - تلك التى تخصصت فى تعليم الصغار وتعليم الشباب - لم تعد ملائمة تماماً لتعليم الكبار . وبالرغم من أن بعض جوانب المعرفة المستقاة من تعليم الأطفال كانت مطبقة بصورة كاملة على الكبار فإن جوانب أخرى كثيرة من هذه المعرفة لم تكن مطبقة . حيث إنه بعد المرور بمرحلة النمو السريع أى مرحلة الطفولة ، يخضع البشر لسلسلة أخرى بطيئة من التطورات الفيزيقية والنفسية على نحو يجعلهم كباراً راشدين ، متميزين بأوضاع ومسئوليات تجاه الآخرين ، ووظائف تختلف عن وظائف الصغار . وهم عادة ، أى الكبار ، ذوى أجسام أكبر ، وخبرات أكثر ثراءً ، وحاجات تعليمية أوسع ، ومدى زمنى مختلف عن الطفولة

ولهذا كله أصبح من الضرورى تنظيم خبرات الكبار وتعليمهم بشكل يتناسب مع إيقاعات حياتهم التى تختلف من حيث الدرجة والنوع عن الصغار .

ومن هنا جاءت الدراسات النظرية الجديدة والممارسات العملية المتنوعة لتبرز الحاجة إلى علم جديد ، ومن ثَمَّ لمفهوم الأندراجوجيا (ANDRAGOGY) .

وقد أدى قبول مصطلح الأندراجوجيا وتنوعه إلى ظهور علم جديد لتعليم الكبار له بنى معرفية واضحة ، وتقنيات فعالة ، وبذا صار تعليم الكبار علماً يقوم على موضوع أساسه الحاجات والأهداف المتنوعة والمعقدة للكبار ، ويعمل هذا العلم فى مجالات شتى ، ويتحرك فى آفاق زمنية رحبة تمتد بطول حياة الأفراد الراشدين وعرضها .

وهذا العلم يستمد محتواه ومناهجه من مجالات وتخصصات دراسية عديدة . وقد أدى ثراء الخبرة فى تطبيقه إلى ظهور تخصصات وعلوم متنوعة داخله . فهناك " التخصصات والعلوم الفردية " لتعليم الكبار ، والتى فى مقدمتها علم تعليم الكبار الأساسى (أو الأندراجوجيا الأساسية) والذى يدرس بنية المفاهيم المحورية والمبادئ والتعريفات المتعلقة بتعليم الكبار ، كما أنه يشكل عادة جزءاً أساسياً من مقدمات المقرارت الدراسية والتدريبية المتعلقة بتعليم الكبار . وهناك أيضاً علم تعليم الكبار المقارن (أو الأندراجوجيا المقارنة) وهو العلم الذى يدرس المتغيرات المجتمعية الكبرى - عبر وبين المجتمعات - التى تسهم فى الفروق الإقليمية والقومية فى عمليات تعليم الكبار .

كما أن مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة قد أعطى لمفهوم تعليم الكبار أبعاداً جديدة تتعلق بالأساليب والأبعاد التى يحصل بواسطتها الأفراد على

المعرفة والمهارات ، والاتجاهات والقيم الضرورية للتنمية الشخصية الكلية . وتم أيضاً إدماج خبرات الراشدين وصور الذات لديهم فى عمليات تعلمهم ، وكذلك درست استعداداتهم للتعلم واتجاهاتهم نحوه ، واختلافات مواقفهم الاجتماعية والاقتصادية عن مثيله لدى الصغار . وذلك ضمن علم نفس الكبار . كما تبلورت نتيجة لكل هذا وسائل تدريسية وتدريبية خاصة بالكبار ، وتقع ضمن ميدان التعاليم الاندراجوجية .

وبالإضافة إلى تلك التخصصات الفردية التى تغطى أى نوع من نشاطات تعليم الكبار توجد أيضاً **بعض التخصصات التى تتسم بعمومية وترتبط بمواقف معينة** ؛ مثل علم تعليم الكبار الصناعى وعلم تعليم الكبار العسكرى ، وعلم تعليم الكبار الاجتماعى ، وعلم تعليم الكبار المساجين ، وعلم تعليم الكبار الأسرى ، وعلم تعليم الكبار المسنين ... إلخ .(١)

ولقد تخطت علوم تعليم الكبار المرحلة التى كان تطورها محكوماً بصفة أساسية بالبحث عن خصائصها المميزة أو الحاجة إلى تأكيد اختلافاتها عن البيداجوجيا ، وأصبحت تسعى إلى الكشف عن السمات المتشابهة والصلات الوثيقة بينها وبين الأجزاء الأخرى من التعليم ، وأصبح التعليم غير النظامى هو الميدان الرئيسى للنمو الأندارجوجى .

ونالت مسألة دافعية الكبار للتعليم أهمية متزايدة أكثر من الاهتمام بقدرات هؤلاء الكبار ، وصار النظر إلى نظم القيم الاجتماعية والشخصية وإلى الاتجاهات هو الدور الرئيسى فى تعليم الكبار .

---

(١) - SEE : A . Krajnc, Andragogy, in : The International Encyclopedia of Educotion, Vol. I , pp. 266 - 269.

ويبدو أن هذا النمو المتسارع فى حركة وعلوم تعليم الكبار ومجالات اهتمامها سوف يتزايد بإيقاع أسرع - ربما لوغاريتمى خلال القرن القادم (أو الألفية الثالثة القادمة) فهذا القرن سوف يصبح عصر الكبار بحق ، فالملاحظ أن هناك ارتفاعا فى الأعمار بشكل يفوق ما عداه من قرون تاريخية سابقة حتى لقد أطلق " كين ديتشوالد Ken Dycht wald على هذه الظاهرة موجة العمر Age Wave (١).

وبمقتضى هذه الموجه ، التى تجتاح العالم بأكمله سوف نواجه بأعداد متزايدة من كبار السن خلال أواخر هذا القرن وطوال القرن القادم ، نتيجه للارتفاع الملحوظ فى السن الذى يتوقع أن يصل إلى حدود التسعين عاماً (فى أمريكا مثلاً يتوقع أن يصل العمر إلى ٨٦ للرجل الأمريكى ، و٩١٫٥ للمرأة تبعاً لديتشوالد)وأن هذه ظاهرة تمتد لكافة المجتمعات نتيجة عوامل كثيرة . وإننا لن نستطيع أن نتعامل معهم ما لم نعد العدة لإعدادهم ، وتنميتهم ، والاستفادة منهم .

ويذكر ديتشوالد فى معرض حديثه عن تلك الظاهرة : " فى السنوات القادمة ، سوف تتحول الثقافة الأمريكية من كونها مركزة على الشباب إلى كونها مهتمة أكثر بحاجات ومشكلات وأحلام السكان متوسطى وكبار السن الآتى من موجه العمر سوف يتحدى ويهز كل مظاهر الديناميات الشخصية والاجتماعية والسياسية . كيف نستجيب لذلك بتغير أنفسنا ، سوف يصبح القضية موضع الاهتمام ، بل ربما يكون المقولة الوحيدة الأكثر جدلية فى

---

(١) Ken Dycht wald and Joe Flower ; Age Wave : the challenges and opportunities of an Aging America, (New york : Bantam Books, 1990

نهـاية هذا القرن . ما أغرينا ، بينما أمضينا الـ ١٠٠٠٠ سنة الماضية ، فى محاولة لأن نعيش أطول ، وننمو أكثر ، والآن نجنى بعض ثمار النجاح الذى لا نعرف ماذا نصنع به " (١) . وإذا كان الأمر ينسحب على كل دول العالم تقريباً فالمتوقع أن الاهتمام العالمى بتعليم الكبار سيشهد خلال السنوات القادمة وطوال القرن الحادى والعشرين قفزة كمية ونوعية لا مثيل لها .

والملفت أنه مع كل هذا الاهتمام العالمى بتعليم الكبار ، ومع التنوع الخصب فى نظرياته ، ومفاهيمه ، وصيغه وتقنياته ، إلاّ أن تعليم الكبار فى مجتمعنا يعانى **من أزمة حرجة** . فالإقبال عليه متدن ، والملتحقون فى مؤسساته فى تراجع مستمر نتيجة التسرب والهدر البشرى ، وبرامجه متخلفة ، وجامدة ، وغير متنوعة ، وأساليبه تقليدية ، وهناك عزوف عن العمل فى مؤسساته وبرامجه ، والمتخرجين منه تتبخر مكتسباتهم التعليمية ويقل تأثيرها عند التعلم ، والتخطيط لهذا التعليم شكلى ، وجامد ، ومحدد الفاعلية ، والقرارات التى تتخذ بشأنه عارضة ومتقلبة .

على أن أقوى هذه الأسباب هو **غياب الفكر الاستراتيجى الموجه لهذا التعليم** ، وهو أمر يرجع أساساً إلى افتقار هذا المجال إلى " الرجال الذين يحملون المستقبل فى عظامهم " كحد تعبير سنوى ، فالمشكلة ليست فى المستفيدين والمنفذين ، بقدر ما هى فى فكر القائمين على هذا التعليم والمخططين له . فهؤلاء نادراً ما يأخذون ، بعين الاعتبار ، المستقبل فى مداه البعيد ، ومتطلباته فى أفعالهم وقراراتهم ، كما لا يلتفون إلى الطبيهة البينيّة Interdisciplinry لمشكلات هذا التعليم تلك التى تحتم باستمرار وجود تشابكات

(١) Ibid, p . xix

وتقاطعات بينه وبين كافة الأنشطة التعليمية والتنموية فى المجتمع ، وبينها وبين التطور التعليمى والحضارى العالمى . كما أن هؤلاء كثيراً ما يكونون فى حيرة من أمرهم ، فهم يسلكون وفقاً لمفاهيم وتقنيات وتوجهات معينة ، ويتعجبون من عدم قدرتهم على الوصول من خلالها إلى النتائج التى كانوا يتوقعونها ، مع أنهم لو فحصوا هذه المفاهيم والتقنيات ، وراجعوا تلك التوجهات لاكتشفوا على الفور أنها قديمة ومفلسة ، ولم تعد تجدى فتيلاً فى مواجهة مستجدات حضارية وإقليمية ومجتمعية وتعليمية متلاحقة ، وتحرك الأحداث بإستمرار بعيداً عن تأثيراتهم وسيطرتهم ، مما يجعلهم يجرون دائما خلف الأحداث .

والأكثر خطورة أن هؤلاء يفترضون أن كل الحلول هى امتداد للماضى ، ومحاكاة له ، أو يدّعون أن لديهم تصورات أو أفكارا عن المستقبل هى فى حقيقتها امتدادات وإسقاطات ماضوية ، وحصر لموارد تستنفذ فى نشاطات عشوائية مرتجلة ، وأساليب عقيمة نتائجها وقتية ، ويتم صياغة المستقبل فى إطار هذا كله ، الأمر الذى يقيد حركة الرؤية ، ويجعل احتمالات التطور والنمو محدودة للغاية ، كما أنهم بذلك يغلقون على التعليم والمجتمع باب الإبداع .

ولعلنا ، بعد هذه النظرت الأولية ، نكون فى موقف يتيح لنا أن نؤكد أن الإدارة الاستراتيجية للتعليم العربى عامة وتعليم الكبار خاصة تقتضى أن نوجه انتباهنا إلى المستقبل بفرصه السانحة كيما نستثمرها ، ومخاطره القادمه حتى نتجنبها أو نستعد لها . فلدنيا الآن ونحن على أعتاب ألفية ثالثة ، فرصة أخيرة لنشكل منظوراً استراتيجياً جديداً لمجال تعليم الكبار فى سياقاته الحضارية والمجتمعية لندخل هذه الألفية بعلاقات أكثر ثباتاً أو على الأقل

نحمى أنفسنا من نتائج غير مرغوب فيها ، ونرفع درجه استعدادنا لمقاومة هذه الآثار والنتائج ، فموجة التغير التى تواجه عالمنا اليوم ، والتى تخلق بيئة دائمة التغير تفرض على مؤسسات تعليم الكبار والصغار معاً أن تتحول فوراً إلى قوة فى هذا التغير ، إالأ سوف نقع فى أزمات عنيفة تخرجنا كأمة خارج التاريخ .

وفى هذا الإطار يصبح من المهم توفير منظور استراتيجى متماسك ومتفق بشأنه يوضح لنا إلى أين نسير ، وكيف نصل إلى ما نطمح إليه ، وماذا نفعل إذاً ... ؟

ويعتمد هذا الإطار على تفكير توقعى مسبق ، ورؤية واضحة للمنجزات المراد تحقيقها وسبل تحقيقها ، مع تنمية لقدرات التنبؤ المشروط لدى كل من التربويين والمخططين فى آن واحد من أجل فهم أوسع لمدى تأثير القرارات الحالية على البيئات فى المستقبل ، فهناك القرارات التى تؤخذ اليوم ، وسوف تنفذ فى الغد ، والتى سوف يكون لها تأثير على عالم آخر فى الغد ، لا يلاحظ تغيره إلاَ قليلا .

كما أن وضوح الرؤية الاستراتيجية هذه لتعليم الكبار ، ومؤسساته، واتجاهاته ، واحتمالات تطوره لا بد أن ترتبط ، كل الارتباط ، برؤية استراتيجية قومية للمستقبل ترسم خريطة عريضة وحضارية للحلمين القومى والقطرى معاً ولمراحل تحقيقهما . فالاختيار الاستراتيجى يعنى ، فى التحليل النهائى ، اتباع منهج علمى استشرافى مشروط يساعدنا على طرح الاحتمالات والممكنات والمفضلات المستقبلية ، وإبداع الوسائل والتقنيات اللازمة لكل منها ، كما يضعنا أمام الإمكانات والقوى والموارد التى تؤثر على عملية الموازنة بين البدائل والاختيار من بينها .

وتصورنا أن أية استراتيجية تعليمية عربية للدخول إلى القرن الحادى والعشرين بجسارة ، هى بالضرورة تستند إلى تصورات استراتيجية تؤكد على حق الكبير فى التعلم وإعادة التعلم والتدريب وإعادة التدريب ، تماماً مثل الصغير ، وأن توفر ، فى نفس الوقت ، حيزاً عريضاً لفرض التعلم تتناسب مع عرض واتساع حيز المواهب غير المحددوة للكبار والصغار ، وأن توفر مناخاً تعليمياً حراً يساعد على نمو هذه المواهب واستثمارها ... يمتد من المدرسة أو مركز تعليم الكبار ، وهما الجزء الأصغر من هذا المناخ ، إلى المنزل والمكتبات ، والمتاحف ، والمصانع ، والحدائق ، والأبنية العامة ، والمراكز القيادية والعمالية . وأن تكون مهمة هذا كله استثمار مواهب الكبار والصغار وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم الكامنة ، إإبداعاتهم . إننا نريد بذلك أن نتحول من مجرد" أكياس من البطاطس " ، كما يقال ، إلى شعوب معلمة متعلمة ، ودائمة التعلم حتى نحقق مشروعنا الحضارى الزاهر .

وإننى لأدرك أن كتاباً فى تعليم الكبار من منظور استراتيجى ، سيبدو فى نظر كثير من البيداجوجين وعلماء الاستراتيجيات وكأنه عمل جسور لا يخلو من اعتداء ومبالغة . إلاّ أننى أدرك أكثر أن مشروعا علميا لا بد أن يبدأ ببداية ولو متواضعة ، وأتصور أن هذا الكتاب بجزئيه ، يمكن أن يمثل فاتحة هذا المشروع .

وتأسيساً على ذلك ، فإن الجزء الأول من مشروعنا ، والذى يمثله هذا الكتاب الحالى ، يقع فى جزئين أساسيين ، يتناول أولهما طبيعة مجال تعليم الكبار وتطور سياقاته التاريخية عالمياً وعربياً ومصرياً (الفصل الأول) ثم يناقش باقى هذا الجزء نظريات وفلسفات تعليم الكبار ، حيث ينتقى من بينها أربعة فلسفات ونظريات ، اثنتان منها تقليدية (الفلسفة الليبرالية والفلسفة

التقدمية) واثنتان بالغة الحداثة ويعتمد عليهما المجهود التربوى العالمى والإقليمى والمحلى حالياً (وهما الفلسفات والنظريات التحريرية والاندراجوجية) .

أما **الجزء الثانى** من الكتاب فيتناول بالمناقشة أربعة دراسات متكاملة تعالج تعليم الكبار من منظور استراتيجى تخطيطى مختلف لحد بعيد عن الكتابات فى هذا الحقل . وتعالج الدراسة الأول منها مسألة التخطيط الاستراتيجى للحملات الشاملة لتعليم الكبار ومحو الأمية ، حيث يتم التركيز على المبررات النظرية والعملية لهذا الأسلوب ، وتبيان لطبيعة هذا التخطيط ومرتكزاته وأساليبه ومراحله . ثم عرض لخطوات التخطيط لهذا الأسلوب وبيان الاستخدام نظام تخطيط والبرمجة والموازنة فى التخطيط موازنات حملات تعليم الكبار ومحو الأمية (الفصل الثالث) .

أما الفصل الرابع فيعرض للدراسة الثانية والتى تعنى بمحاولة رسم إطار تخطيطى لبرامج تدريب معلمى الكبار فى الجامعات متسلحة ببعض أساليب التكنولوجيا الذهنية الجديدة التى أمدتنا بها علوم الإدارة الحديثة والدراسات المستقبلية مساهمة فى ترشيد القرارات التخطيطية ، وتحليل البدائل الممكنة فى ضوء معايير الفاعلية والكلفة ، وعقلنة البرامج التدريبية .

أما الدراسة الثالثة فيستغرقها الفصل الخامس ، وهى تعرض إطاراً تخطيطياً مقترحاً لتدريب الكوادر الإدارية والتدريسية لتعليم الكبار ، وتناقش بمزيد من التحليل والفهم مفهوم التدريب من المحاكاة حتى المنظومة ، وتتصدى لتحديد مكونات هذه المنظومة والمؤثرات المجتمعية عليها . كما

تناقش بعمق كيفية تحديد الاحتياجات التدريبية لكل معلمى الكبار والقادة الإداريين . وتضع إطاراً جديداً فى هذا السبيل .

أما الدارسة الرابعة والأخيرة فهى موضوع الفصل السادس ، وتتصدى لتقديم نموذج تخطيطى للتنسيق الاستراتيجى بين الجهود الشعبية والجهود الرسمية ، وتتكفل بتوضيح الخلفية التاريخية للمشاركات الشعبية ثم استعراض طبيعة النموذج المقترح مع بيان قسماته وآلياته ، وحدوده .

وأخيراً ...

أرجو من الله العلى القدير أن يكون هذا الكتاب قد نجح فى تحقيق بعض النجاح فى سبيل تعميق استخدام التفكير الاستراتيجى فى تعليم الكبار ومن أجله وذلك خدمة لمصرنا العزيز ولوطننا العربى الكبير .

الفصل الأول

تعليم الكبار : تطوره وماهيته

مقدمة :

صار مصطلح تعليم الكبار ADULT EDUCATION شائعاً منذ النصف الأخير من هذا القرن تقريباً ، وهو يستخدم ليعبر عن ظاهرتين مختلفتين ، ولكنهما مرتبطتان معاً فى الوقت نفسه . اما الظاهرة الأولى فهى أن تعليم الكبار يشير إلى **"مجال "** للنشاط الاجتماعى ، فى الوقت نفسه ؛ الذى يشير فيه تعليم الكبار إلى**"علم جديد"** من العلوم الاجتماعية . وبالرغم من اختلاف هاتين الظاهرتين شكلاً إلاّ انهما معتمدتان علـى بعضهـما البعض فعلياً . فهذا " العلم الجديد " يجد موضوع دراسته " فى المجال " ، والذى هو بالتعاقب معتمد على العلم من أجل تطويره . وهو الأمر الذى سوف نحاول أن نخصص له الجزء التالى لفحصه .

فقد جرت محاولات كثيرة لتعريف مجال تعليم الكبار بعدة طرق ، ومن اللافت أن معظم هذه التعاريف كانت تشمل كل أنواع التعلم بواسطة الكبار ، ابتداءً من " التعليم العرضى " الذى قد يحدث فى المواقع الطبيعية فى المجتمع إلى " التعليم المنظم " المتحقق فى نظم التعليم الرسمى . ومن هنا ، جاءت رؤية تعليم الكبار على أنه كل الانشطة ذات الغرض التعليمى التى يتم تنفيذها فى الممارسة الحياتية العادية . (١)

وقد اختلط مفهوم تعليم الكبار بالعديد من المترادفات ؛ كمحو الأمية ، والتعليم المستمر، والتعليم مدى الحياة ، والتربية الأساسية ، والمدارس

الليلية ، والتعليم الإضافى ، ومدارس الكبار، وتعليم المواطنة ... الخ . على أنه ليس بالإمكان التحدث عن مفهوم واحد متفق عليه بالنسبة لتعليم الكبار نظراً لاعتبارات كثيرة ؛ فى مقدمتها ؛ صعوبة الاتفاق على من هو الكبير، وحداثة هذا العلم ، وتعدد الرؤيات الفلسفية والأيديولوچية لهذا المجال المهم ؛ بالإضافة إلى عدم وجود أى إطار أو نظام نظرى أساسى متفق عليه .

لذا ، فإن أفضل طريقة مناسبة للتعرف على طبيعة تعليم الكبار وماهيته هو تتبع الجهود التى بذلت من أجل تطوير صيغه ووسائله ومفاهيمه ، بدءاً من إرهاصاته فى القرن التاسع عشر وحتى الآن ، من أجل التوصل إلى تعريف بنائى - وظيفى لهذا المجال المهم .

ولعل ذلك يأتى من خلال تحليل السياق التاريخى لتعليم الكبار ثم تحليل تطوره فى المؤتمرات العالمية والجزء التالى يوضح ذلك :

السياق التاريخى لصيغ وأساليب تعليم الكبار : (٢)

بداية ، لابد من التأكيد على أن الأنشطة التعليمية المخصصة للكبار ، والتى توجد فى كل المجتمعات ، صيغ مختلفة ، كنتيجة لإختلاف الحاجات للتعلم فى المواقف التعليمية المختلفة .وبالتالى لاتوجد صيغ محددة لتعليم الكبار تنتشر فى كل الثقافات وإن الصيغ المختلفة التى تتطور فى الثقافات المختلفة هى عبارة عن الوسائل التى يقدمها المجتمع لتعليم الكبار ، لذا ، لايمكن نقل الوسائل التى نشأت خلال ثقافة معينة مباشرة ودون تعديل إلى ثقافة مغايرة. كما أن تلك الوسائل لا يمكن أن تستمر لفترة طويلة حتى فى موطنها الأصلى مالم تخضع للتغيرات التى تحدث فى ثقافتها ، فصيغ تعليم الكبار التى نشأت مثلاً ، فى الثقافة الانجليزية فى القرن الثامن عشر ، التى

تعتبر أصل كل صيغ تعليم الكبار فى الغرب بأكمله ، لم تنجح تجربة نقلها حرفياً من مكان إلى مكان آخر .

وهذا كله ، يوضح جانبين مهمين ، أولهما : أن هناك خصوصية لصيغ تعليم الكبار إذ أنها تتعامل مع مواصفات وقيم وبيئة ثقافية خاصة يصعب نقلها ، وثانيهما ، وهو يترتب على أولهما ، هو وجود تنوع شديد فى صيغ تعليم الكبار من مكان إلى أخر، ومن زمان إلى زمان آخر . ولعل الجزء التالى يوضح هذا .

فالبدايات الأولى لتعليم الكبار بدأت فى إنجلترا عن طريق تركيز التعليم المنظم للكبار على " **محو الأمية** " . حيث كان يعتقد أن الفقراء عصاه لكونهم أميين ، وأنه بتعلم قراءة الإنجيل يستطيعون انقاذ أنفسهم من الخطيئة . لذا انتشرت مدارس خيرية متنقلة فى مقاطعة " ويلز " لتعليم الكبار قراءة الإنجيل ، وكذلك ظهرت مدارس الأحد عام ١٧٨٠ للتعليم غير الدينى والتعليم الأخلاقى . وكان لـ «روبرت أوين» العالم الانجليزى الكبير دور فى تعليم الكبار فى قراه النموذجية .

واتخذ مفهوم تعليم الكبار مغزى أكثر فائدة من كونه مجرد مفهوم خلقى فى الولايات المتحدة الامريكية ، حيث نظر إلى تعليم القراءة والكتابة كمسئولية عامة ، وذلك مع إتساع وظيفة المدرسة العامة لتشمل المدارس الليلية للأميين الكبار وانتشرت تلك المدارس واتسع مفهومها للتعليم ليشمل كل موضوع يمكن دراسته . كما أصبحت هذه المدارس الليلية مؤسسات محترمة للطبقة الوسطى ، ولم تعد مقترنة فى ذهن الأغلبية باسم الفقراء الجهلاء .

وكنتيجة لتغير الحاجات فى القرن التاسع عشر ، فقد ظهرت صيغ مختلفة لتعليم الكبار فى مواقع ثقافية مختلفة . فازدهر تعليم الكبارفى الدول

الاسكندنافيـة إلى جانب انجلترا والولايات الامريكيـة أكثر من إزدهاره فى أى مكان آخر .حيث كان منتصف القرن التاسع عشر بمثابة تأريخ لأول حركة لتعليم الكبار لها قيمتها ، تلك التى ظهـرت فى الـدانمارك علـى يد المفكر الشهير " فـردريك جـروندنج " الذى كـان لـه فـضل إنشـاء مـدارس فلكلورية ، ثقـافيـة شعبيـة THE FOLK SCHOOLS والتى انتشـرت فى شـمـال أوروبا ، وان لم تستقر بنجاح فى البلدان الأخرى .

وفى هذه المدارس كـان يتم تعليم الكبـار من الفـلاحين من أجل توعـيتـهم قوميـاً وعلميـاً وتاريخيـاً وزراعيـاً حتى يستطيعوا مواجهة أعدائهم الألمان فى ذلك الوقت ، وحتى يطوروا من اساليب حيـاتهم ويرفعوا من إنتاجيـة أعمـالهم فى الصناعة والزراعة . وقد أخذت هذه المدارس صيغـاً مشابهة فى العديد من بلدان أوربا ، خاصة الشمـالية منها ، حيث ظهرت المدارس الشعبيـة فى النمسا وألمانيـا ، ومدارس النوادى فى سويسرا ، والجامعات الشعبية فى يوغسلافيا والاتحاد السوفيتى، وأكاديمية العمال فى فلندا .. الخ .

وقد أسهمت العوامل السياسية والليبرالية فى إنتشار صيغ تعليم الكبار ومؤسساته طوال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين . فكانت اتحادات العمال هى أول من أدرك أهمية النشاط التعليمى للكبار ، ثم حذت حذوها فئات اجتماعية أخرى وهيئات عامة . وكان الهدف من ذلك السعى نحو تحقيق الديمقراطية السياسية التى تتطلب مشاركات من جانب أعداد كبيرة من الناس فى الشئون العامة والسياسية ، وهذا يصبح غير متاح بحق مالم يتوافر التعليم فى كل وقت ، وفى كل مكان ولكل الفئات .

وإلى جانب هدف تحقيق الديمقراطية السياسية كان هدف التدريب المهنى هو الهدف الظاهر للعيـان ، والهدف الأساسى للإرهاصات الأولى لتعليم الكبار فى

القرن التاسع عشر . ففى انجلترا ، مثلا ، أكدت الثورة الصناعية الحاجة الشديدة إلى تعليم العمال وتدريبهم تدريباً مهنياً راقياً . لذا أنشئت المعاهد الميكانيكية Mechanics Institutes فى عام ١٨٢٣ والتى كان هدفها العمل على امداد العمال والحرفيين بالمبادئ العلمية للفنون ، والصناعات ، وتدريبهم على الصناعات المستحدثة فى ذلك الوقت . وقد كانت هذه المعاهد منطلقاً لتطوير مؤسسات تعليم الكبار فى انجلترا ، حيث امتدت إلى الجامعة ، التى برز دورها فى الخدمات المجتمعية وفى تعليم الكبار ، فمهدت لظهور اللوائح التى تنظم تعليم الكبار وتحدد محتواه بالدراسات الفعلية النظرية وتخرجه من دائرة التعليم الفنى والتدريب الحرفى ، وجعلت مسئولية تعليم الكبار من مسئولية الجامعات والتنظيمات المعتمدة ، وظهرت فكرة الجامعة الممتدة University Extension ومن الجوانب المضيئة للتجربة الإنجليزية فى تعليم الكبار أنها إبتكرت صيغة إضافية إدارية لتعليم هؤلاء الكبار فى عام ١٨٧٣ هى صيغة الدروس الجامعية الليلية والدراسات بالمراسلة The correspondence studies مما مهد لانتشار هذه الصيغة وتقديمها فى الولايات المتحدة الامريكية عام ١٨٩٠ ولكن تم تطوير هذه الصيغة بشكل أكثر ثراءاً، حيث استخدمت فى الصيغة الامريكية : الدورات القصيرة ، والحلقات الدراسية الحرة ، وأية وسائل أخرى يمكنها أن تمد البالغين بالفرص التعليمية (فى المستوى الجامعى) بالأضافة لعناصر الصيغة الانجليزية ؛ وهى الدراسة بالمراسلة والفصول الليلية . وقد تمخضت عن الصيغة الامريكية للجامعة الممتدة Universitg Extension ، صيغة ثانوية هى الكلية الليلية The evening college، التى انتشرت عبر امريكا فى المراكز العمرانية والسكانية الكبرى (٣) .

وقد استطاعت التجربة الأمريكية أن تطور أيضاً الدراسة بالمراسلة ، كإحدى أهم وسائل تعليم الكبار ، والتى تم نقلها من انجلترا وألمانيا ، حيث أنشئت فى

عام ١٨٩٠ جامعة شيكاغو لتكون أول جامعة تشجع الدراسة بالمراسلة . حيث كانت تقدم التعليم للكبار على نحو لا تؤثر فيه العزلة الجغرافية أوالعجز الجسدى .

كما ظهرت صيغة أخرى لتعليم الكبار هى " الخدمات الاضافية الليلية فى مجال التعليم الزراعى والاقتصاد المنزلى " ، وهى الصيغة التى انتشرت بعد ذلك فى شتى بقاع الأرض . وقد انحصرت جهود تلك الخدمة بدءاً من عام ١٩١٤ فى تدريس وعرض العمليات الزراعية والمنزلية المحسنة ، والتى تم التحقق من صدقها ونجاحها فى ضوء بحوث كليات الزراعة ، وقد نجحت هذه الوسيلة ، واكتسبت ثقة المواطنين الأمريكيين ، فتم تطويرها بشكل يناسب التحولات التى ظهرت فى الظروف المعيشية فى الريف الامريكى ، وتم إدخال موضوعات مفيدة أخرى كتعليم التسويق وتكوين التعاونيات ، وتنمية الجماعة والصحة ، والترفية ، والفنون السبعة وغيرها لتصبح ضمن برنامج الخدمة التعليمية التعاونية الليلية . وكان نجاحها باهراً للغاية .

وقد كان " للراديو والتليفزيون" (بعد اختراعهما) فى بدايات القرن العشرين دور رئيسى فى تقديم برامج مكثفة ذات كفاءة عالية موجهة إلى جماهير الكبار من أجل توعيتهم وتعليمهم . وعموماً ، فإن التجربة الأمريكية لم تتبلور حقيقة وتأخذ مسارها الفعال فى التأثير فى مجال تعليم الكبار وبلورة فلسفة جديدة له وتطوير أساليبه وطرائقه ، الا مع إنشاء الجمعية الأمريكية لتعليم الكبار American Association For Adult Education وذلك فى عام ١٩٢٦ .

وقد انتشر تعليم الكبار بسرعة فى باقى دول العالم ، كما أن العديد من وسائل تعليم الكبار التى طورت فى الدول الغربية قد تم تعديلها بحيث تتلاءم

مع الثقافات المختلفة المنقولة إليها . حيث بدأت بعض أنواع الأنشطة المخصصة للكبار فى التعليم الأساسى ، والزراعة ، والصحة ، والتدريب المهنى ، وتنمية الجماعات فى الظهور فى تلك الدول من خلال مساندة المنظمات الدولية (وعلى رأسها اليونسكو) ، وأيضاًمن خلال برامج المساعدات التى تقدمها الدول المتقدمة .

وتُعَد الدول العربية نموذجاً جيداً للتأثر بالتجربة العالمية فى تعليم الكبار ، وإن كانت لها تجربتها الخاصة التى ترتبط بموقف الإسلام المناصر لتعليم الكبار باعتبار أن ذلك واجب دينى مقدس .

فالفاحص للتراث الإسلامى والعربى سيجد تأكيداً متواصلاً على التعليم عامة ، والتعليم المستمرللكبار خاصة ، فالإسلام يؤكد فى مستوى المبدأ والعقيدة على التعليم ويتضح ذلك فى آية القرآن الأولى "اقرأ باسم ربك الذى خلق "، كما اهتم القرآن بالقراءة ، كذلك اهتم بالكتاب وقال تعالى " ن والقلم وما يسطرون " . كما أن الحديث النبوى الشريف " اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد " تأكيد على البعد الزمنى للتعليم وبيان لأهمية تعليم الكبار فى كل زمان - ومهماكان العمر- وحتى دخول القبر على المسلم أن يتعلم وليس أدل على تأكيد تعليم الكبار وقيمة العلم والتعليم من هذا الحديث . كما أن البعد المكانى للتعلم للكبار يتجلى فى قول الرسول صلى الله عليه وسلم " اطلبوا العلم ولو فى الصين " .

وأخيراً فإن البعد الانسانى للتعليم المستمر للكبار يظهر فى الحديث الشريف " العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة "

وقد تبلور هذا الاهتمام من جانب المسلمين بتعليم الكبار فى ظهور عدد من الصيغ التى التصقت كل واحدة منها بقطرمن الأقطار العربية ، فانتشرت مثلاً

المكاتب القرآنية ، والكتاتيب ، والخلاوى ، وحلقات الدراسة ، ومجالس العلم . وفى كل منها كان هناك لقاء مثمر، وحوار متدفق بين العلماء والمتأدبين (المتعلمين) ، يتدارسون ويتفقهون فى علوم الدنيا والدين . والتاريخ يحفظ لنا أسماء عديدة لمثل هذه الصيغ خاصة فى المدن الإسلامية الكبرى فى القاهرة وبغداد، ودمشق ، وغرناطة ، والقيروان .

موجز التجربة المصرية فى تعليم الكبار : (٤)

يمكن تلخيص هذه التجربة المثمرة فى السطور التالية ، حيث كانت سنوات النصف الثانى من القرن التاسع عشر هى سنوات البداية الحقيقية لحركة تعليم الكبار فى مصر ومأسستها (أى جعلها فى شكل مؤسسات قصّدية ، لها إدارتها وعناصرها البشرية ، وهياكلها الوظيفية وآلياتها ..الخ). ففى عام ١٨٦٨ وفى عهد الخديو اسماعيل ظهرت أول مدرسة لتعليم الكبار فى الاسكندرية أنشأتها الجاليات الأجنبية هناك ، ثم سرعان ما ظهرت مدرسة مماثلة لها بالقاهرة عام ١٨٧٣.

وقد كان هذا حافزاً لوزارة المعارف العمومية لانشاء مدارس مماثلة ليلية فى السنوات التالية حتى نهاية هذا القرن .على أن حركة انشاء المدارس هذه ارتبطت أكثر خلال نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين ، بجهود عدد من المفكرين والمصلحين من أمثال : جمال الدين الأفغانى ، ومحمد عبده ، وقاسم أمين ، ومصطفى كامل ، ومحمد فريد ، وعبد العزيز جاويش .

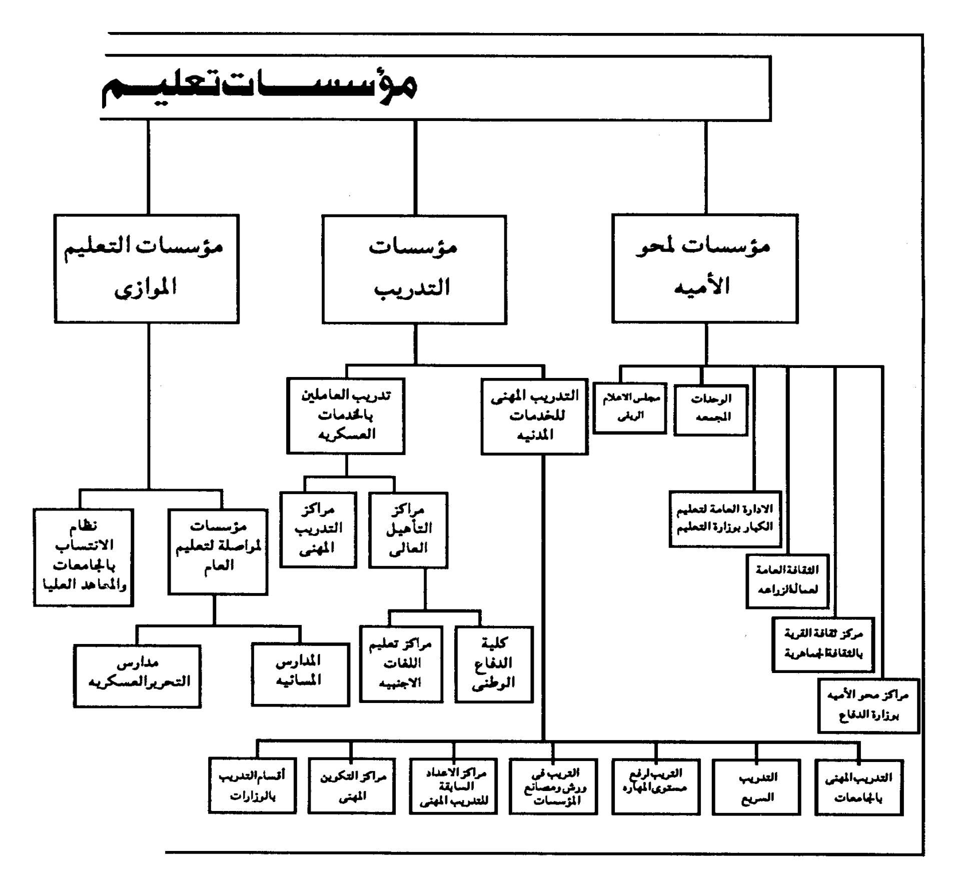
على أن أكثر فترة ازدهرت فيها حركة تعليم الكبار ممثلة فى مؤسساتها المختلفة وصيغها المتعددة كانت خلال العقد الرابع من القرن العشرين ، عندما ظهرت دعوة المفكر المصرى " أحمد أمين " لانشاء جامعة شعبية تستقطب

الكباروتعمل على تنويرهم وبالفعل تم انشاء هذه الجامعة مع بداية عام ١٩٤٦، غير أنها لم تستمر بهذا الأسم سوى حتى عام ١٩٤٨ ، حيث أصبح اسمها " مؤسسة الثقافة الشعبية " ، وهى صيغة من أكثر الصيغ التى خدمت حركة تعليم الكبار فى مصر ، إذ امتدت فروعها فى عدد كبير من مدن مصر واستوعبت اعداداً متزايدة من الكبار ،حيث قدمت لهم طوال فترة بلغت أكثر من عشر سنوات ، الكثير والعديد من البرامج العلمية والثقافية والإعلامية بالإضافة إلى البرامج الترفيهية والرحلات والمحاضرات العامة . ولكن لم تستمر هذه القلعة الشعبية الضخمة بعد عام ١٩٥٩ إذ تم استبدالها " بالثقافة الجماهيرية " وهى مؤسسة تعنى بجوانب مغايرة للهدف الأصلى من مؤسسة الثقافة الشعبية .

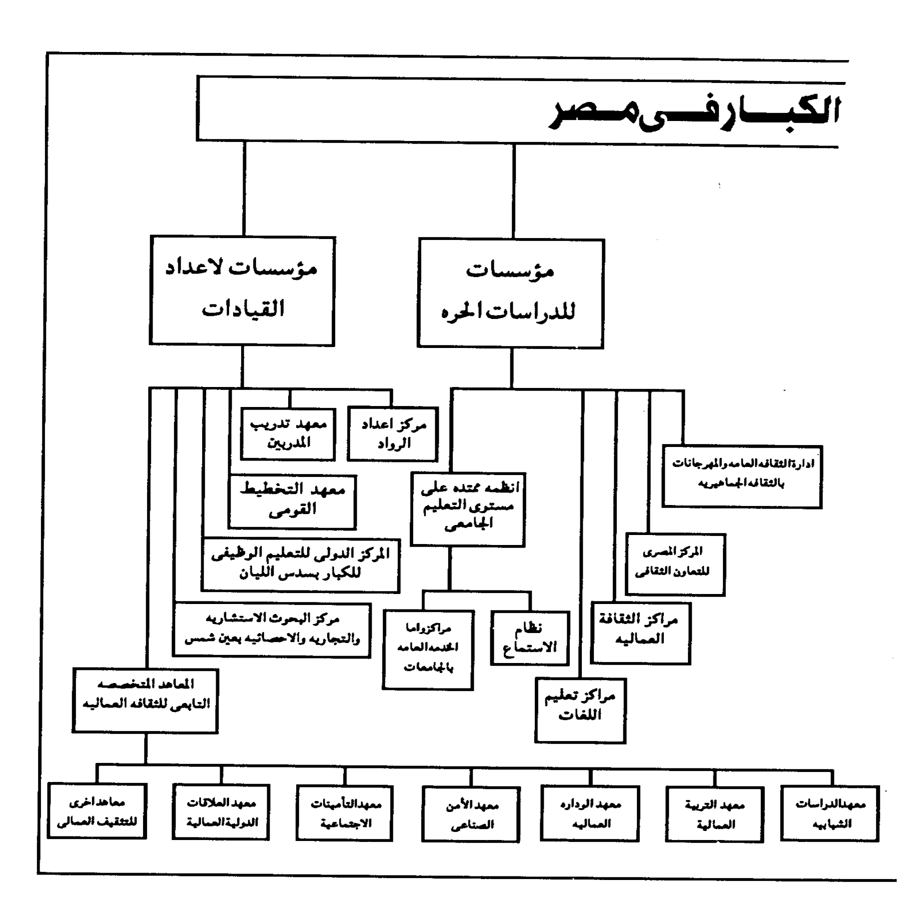
على أنه مع بداية عام ١٩٦١ تم انشاء مؤسسة ثقافية عمالية تخدم هذا القطاع الكبير والهام من الكبار الأميين .

وبالتالى فإن لثورة يوليو كل الفضل فى مأسسة حركة تعليم الكبار ، ففى عام ١٩٥٥ أنشأت الثورة جهازاً خاصاً بتعليم الكبار أطلق عليه اسم "الإدارة العامة للتربية الأساسية ومحو الأمية " وواضح من اسمه أن تعليم الكبار فيه اقترن تماماً بجهود محو الأمية . وقد كان لهذه الادارة بعض الجهود المشكورة فى مجال اختصاصاتها إلا أنها عموماً لم تكن موفقة فى مواكبة حركة التنمية والتغير التى سادت فترة الستينيات .

وقد تنبهت الثورة إلى ذلك ، فأصدرت فى عام ١٩٧٠ القانون رقم (٦٧) والخاص بتعليم الكبار ومحو الأمية ، والذى أعتبر لأول مرة فى تاريخ حركة تعليم الكبار فى مصر ، **أن تعليم الكبار ومحو الأمية مسئولية قومية سياسية** ، ونص القانون على التزام جميع الهيئات الحكومية



إبراهيم محمد إبراهيم ؛ دراسة تقويمنة لدر مؤسسات تعليم الكبار ١٩٨٢



فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، ص (٨٨)

والتنظيمات السياسية بتنفيذ القانون بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ، على أن مثل هذا القانون لم يكن كافياً لتحريك الجوانب البيروقراطية الروتينية فى جهود محو الأمية وتعليم الكبار . فعدل القانون (٦٧) عام ١٩٨٢. وكان القانون (٦٧) له فضل تشكيل « المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية » الذى ولد عام ١٩٧٠ واستمر فى ممارسة صلاحياته حتى عام ١٩٧٤ . وبعد ذلك أوقف المجلس جميع نشاطاته . واستمرت مؤسسات تعليم الكبار فى مصر تعانى من جمود الحركة والتخلف وضعف التمويل الكافى والملائم لطبيعة العمل فيها .

وكان من الضرورى أن تلتفت القيادة السياسية إلى هذا الجانب الخطير وبالفعل كان يوم الثامن من سبتمبر عام ١٩٨٩ ، وهو اليوم العالمى لمحو الأمية ، بمثابة نقطة تحول استراتيجية فى مسيرة تعليم الكبار ومحو الأمية، إذ أعلن السيد رئيس الجمهورية عن استراتيجية قومية لتعليم الكبار ومحو الأمية ، وذلك باعتبار العشر السنوات القادمة (١٩٩٠ - ١٩٩٩) بمثابة عقد لمحو الأمية وتعليم الكبار * وفى ضوء هذه الاستراتيجية تم إعداد حملة قومية شاملة ** لمواجهة مشكلة الأمية ، خاصة لدى الكبار من الرجال والنساء بغية القضاء عليها أو الحد منها بحلول عام ٢٠٠٠ . وقد اعترضت هذه الخطة عديد من العقبات ، مما اقتضى اصدار قرار جمهورى بالقانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١ *** فى شأن محو الامية وتعليم الكبار إلى جانب مشروع قرار بتنظيم الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار **** وهو ما يعد بمثابة ثورة

(*) أنظر الملحق رقم (١) .

(**) أنظر الملحق رقم (٢) .

(***) أنظر الملحق رقم (٣) .

(****) أنظر الملحق رقم (٤) .

فى حركة تعليم الكبار فى مصر ولكن ينقصها التنفيذ ، والوعى بأبعاده من جانب العاملين والمنفذين للخطة القومية والجهات المعاونة فى إطار رؤية استراتيجية تتكافأ شرحاً مع الاستراتيجية القومية .

ويوضح الشكل التخطيطى التالى بعض النماذج من مؤسسات تعليم الكبار فى مصر على نحو يوضح التنوع الشديد فى هذه المؤسسات .

تعليم الكبار عبر المؤتمرات العالمية : (٥)

على الرغم من جدية كل الجهود التى سبق الحديث عنها عالمياً وإقليمياً وعربياً إلاأنها لم تستطع تحديد معالم محددة لمفهوم تعليم الكبار ، وقامت على تصورات أغلبها قاصر على المسائل التطبيقية ، والممارسات الميدانية ، والبعض الآخر نظرى بحت ، وجانب ثالث ذو توجه خطابى دعائى .

لذا ، فإنه من الضرورى الالتفات إلى محاور الارتكاز الرئيسية فى مسيرة تعليم الكبار والتى تمثل نقاطا للتحول نحو المنهجية العلمية الصحيحة فى هذه المسيرة ولعل المؤتمرات العالمية بخاصة ، والاقليمية بعامة تمثل مثل هذه المحاور الرئيسية والتى يمكننا أن نستشف منها تطور مفهوم تعليم الكبار ومنهجيته ، والجزء التالى سوف يحاول تحقيق ذلك من خلال استعراض أهم هذه المؤتمرات مع الإشارة لأول اجتماع ، والذى عقد فى كمبردج بإنجلترا ثم التمهيد لصياغة موضوعية لمجال تعليم الكبار .

ا - اجتماع كمبردج :

تم فى عام ١٩٢٤بدعوة عدد من خبراء تعليم الكبار بالمشاركة مع عدد من رجال التعليم عامة . وعلى الرغم من كون هذا الاجتماع قد تحرك فى إطار مفاهيم غامضة لنشاطات تعليم الكبار ، كالذى قدمه « برايسون» .Bryson

مثلاً ، والذى يصبح تعليم الكبار بمثابة « كل نواحى الحياة ذات الهدف التربوى التى تتناول أشخاصاً يقومون بأعمال فى الحياة العادية » أو كالذى قدمه «هارنجتون» Harrington بأن تعليم الكبار هو التعليم الذى يقدم إلى الذين أنهوا أو ابتعدوا عن الدراسة وقد عادوا إلى الكلية أو الجامعة أو أية مؤسسة عليا للتعليم ، بعد انقطاع دام فترة من الوقت ، على الرغم من غموض هذين المفهومين إلاً أن هذا الاجتماع كان له فضل إصدار لائحة لتعليم الكبار عرفت باسم « لائحة سميث لتعليم الكبار » فى انجلترا .

٢ - *المؤتمر الأول لتعليم الكبار (السينور Elsinor) :*

وقد عقد هذا المؤتمر فى عام ١٩٤٩ بمدينة السينور بالدنمارك ، وكان استجابة للضغوط العالمية بشأن تطوير تعليم الكبار مفهوماً وتنظيماً . ولكن طبيعة هذا المؤتمر وتكوينه حددت مفاهيمه ، وشكلت اتجاهاته على حد تعبير أستاذنا د. الهادى عفيفى ، « فقد جاء بعد الحرب العالمية الثانية بما صاحبها من غضب ومرارة وتخريب وانحلال وتفكك ، وكان أعضاء هذا المؤتمر فى معظمهم من الدول الأوربية ، وكانت المشكلات أمامهم مشكلات ما بعد الحرب، وهى مشكلات التعمير ، وإجادة تربية الناس ، ولكنهم لم يدركوا التطورات الوليدة التى سرعان ما تفجرت بعد ذلك وهى : الثورة العارمة ضد الاستعمار... والاندفاع فى المطالبة بالحرية والاستقلال ، والتعطش إلى حياة جديدة كريمة » (٦) لذا ، فإن الهاجس الرئيسى لمعظم المشاركين كان هو الوصول إلى مفهوم ليبرالى لتعليم الكبار على نحو يجعله وسيلة لتحقيق التربية الأساسية Basic Eduction للمواطن ، التى من بينها محو الأمية . والمساهمة فى إزالة جو التوتر فى العالم ، ونشر السلام الدولى والتضامن العالمى ، وقد اشترك فى هذا المؤتمر تسعة وعشرون بلداً أغلبها من غرب أوربا ، لذا

فقد عكست مناقشات المؤتمر طبيعة مشكلات هى فى الأساس مشكلات غربية الطابع .

وعلى الرغم من هامشية نتائج هذا المؤتمر بالنسبة لمفهوم تعليم الكبار ، إلا أنه أكد الدعوة إلى ديمقراطية هذا التعليم ، وإلى ضرورة توسيع دوره ليشمل إلى جانب محو الأمية والتدريب المهنى كافة الأنشطة الاجتماعية والثقافية ، وأن يتاح للفرد الكبير قدر من التربية الأساسية التى تجعله قادراً على ممارسة أدواره المختلفة فى المجتمع ، كما أكد على دور الهيئات التطوعية فى بحث قضايا تعليم الكبار وتمويله .

٣ - المؤتمر الثانى لتعليم الكبار (مونتريال *Montreal*) :

وقد عقد فى مدينة مونتريال بكندا عام ١٩٦٠ ، ورفع شعاراً لــه هــو **« تعليم الكبار فى عالم متغير »** وهو شعار يدل على مفهوم هذا المؤتمر الذى شهد ، لأول مرة ، حضور عدد ضخم من البلاد الأفرواسيوية ، والجنوب أمريكية بلغ عددها ٥١ بلداً . وقد أدى هذا إلى ظهور توجه قوى بين المشاركين لجعل التعليم وسيلة للتحرر المعرفى والاجتماعى والسياسى ، وأن يكون محو الأمية احدى الوسائل القوية فى ذلك ، كما برز دور تعليم الكبار من خلال مداولات المؤتمر ، فى إحداث التقدم والتغير السريع فى كافة المجالات العلمية والتقنية ، ودوره فى متابعتها وتقويمها عن طريق استثارة دافعية الأفراد للابداع والابتكار ، ومساعدتهم على تخليق اتجاهات مستنيرة مساندة لهذا التغير ومدعمة له . كما كان لهذا المؤتمر السبق فى التأكيد على جعل التعليم المستمر مدى الحياة هدفاً لتعليم الكبار.

وكان للمؤتمر إذن فضل توسيع مفهوم تعليم الكبار بحيث أصبح بديلاً للتعليم المدرسى لبعض الرجال والنساء ، الذين لم تتح لهم فرصة التعليم وهم

صغار ، كما دعا إلى دور لتعليم الكبار فى مواجهة أوجه القصور المتعددة للتعليم النظامى المدرسى وهى خطوة ثورية تحسب لهذا المؤتمر .

كما أن المؤتمر أوصى بضرورة تطوير الأساليب والطرق المتبعة فى تعليم الكبار على نحو يتفق مع سيكولوجية الكبار . ودعا المؤتمر أيضا إلى ضرورة إسهام الجامعات فى تطوير تعليم الكبار ، مع أهمية قيام تعاون بين كافة المشاركين فى هذا المجال من أجل تعميق وتوسيع المنظور الاجتماعى له . بحيث يتجاوز هدف هذا التعليم محو الأمية (التعليم الليبرالى) أو التعليم المهنى أو هما معاً .

وعلى الرغم من إيجابيات التوصيات التى خرج بها هذا المؤتمر إلا أنه ظل فى إطار توجه غربى عام يقصر التعليم على الكبار الذين لهم سابق معرفة بأساسياته والذين لم تمكنهم الظروف من مواصلته أكثر منه إتاحة هذا اللون من التعليم أمام كل فرد كبير سواءً دخل أو لم يدخل المدرسة ويرغب فى تحقيق ذاته واكتساب معارف ومهارات تساعده على الحراك المهنى والاجتماعى فى مجتمعه .

٤ - المؤتمر الثالث لتعليم الكبار (طوكيو *Tokyo*) :

وقد عقد فى مدينة طوكيو عاصمة اليابان فى أغسطس ١٩٧٢ . ويعتبر هذا المؤتمر مؤتمراً تاريخياً إذ أنه انتقل فعلياً بمفهوم تعليم الكبار من مجرد التربية الأساسية أو التدريب المهنى أو الخدمة الاضافية للجامعات إلى مفهوم ثورى ، هو أنه مرادف للتعليم المستمر مدى الحياة وجعل هذا الفهم هو الأساس فى إعادة النظر فى مفهوم تعليم الكبار ومضامينه وطرائقه وأساليبه .

وللحق فإن مؤتمر مونتريال كان له فضل التوسع فى استخدام « التعليم المستمر مدى الحياة » ونص على ذلك فى وثائقه . لذا فمنذ عام ١٩٦٥ فصاعدا ، بدأ الاعتراف يزداد بهذا المفهوم ، وساهمت عوامل كثيرة فى تأكيده من أهمها انتقاد الطلاب للنظام التعليمى فى كافة انحاء العالم وذلك أثناء ثورتهم فى مايو ١٩٦٨ ، وإعلان الأمم المتحدة أن عام ١٩٧٠ هو العام الدولى للتعليم ، وظهور تقرير « تعلّم لتكون » ، وقد ساهم كل هذا فى توصل مؤتمر طوكيو إلى اتفاق عام بشأن ضرورة اعتبار تعليم الكبار مرادفا للتعليم المستمر مدى الحياة .

وفى إطار هذا التأكيد على التعليم المستمر مدى الحياة أبرز المؤتمر دور تعليم الكبار فى تحقيق مزيد من تكافؤ الفرص التعليمية ، وخاصة بالنسبة للذين فاتتهم فرص التعليم أو فاتوها بسبب أوضاعهم الاقتصادية أو الاجتماعية أو الجغرافية أوالعمرية أو غير ذلك من الأسباب ، تأهيلا لهم ، واعداداً للمشاركة فى الحياة المعاصرة .

وبهذا المعنى فقد خرج المؤتمر بتحديد مفهوم تعليم الكبار على أنه " أداة تعليمية للتكيف الاجتماعى والمعاصرة الحضارية " ، لذا اهتم المؤتمر بالمسائل الاجرائية والعملية لتعليم الكبار أكثر من اهتمامه بالجوانب النظرية والاستراتيجية ، فدعا إلى استخدام تعليم الكبار كأداة لتحقيق المجتمع المعلم المتعلم عن طريق إسهامه فى توعية الكبار بقضايا التنمية فى مجتمعاتهم ، وتمكينهم من المهارات والمعارف التى تكسبهم القدرة على العمل المنتج ، عقليا أو يدوياً ، والتنمية الشاملة لشخصياتهم .

وكان للمؤتمر الذى عقد فى نيروبى بكينيا عام ١٩٧٦ الدور الأعظم فى بلورة وتجسيد مقترحات مؤتمر طوكيو وأيضاً فى الاستقرار على ملامح أساسية

لمفهوم تعليم الكبار ، إذ أنه أشار إلى أن مصطلح تعليم الكبار يشتمل على البنية « الكلية للعملية التعليمية المنظمة ، حيث ينمى الأشخاص - الذين تعتبرهم مجتمعاتهم كبارا أو راشدين - قدراتهم ويثرون معرفتهم ، ويعملون على الارتقاء بمؤهلاتهم الفنية أوالمهنية أو تحويلها نحو وجهة جديدة ، ويحدثون تغييرات فى اتجاهاتهم أو سلوكهم فى إطار المنظور المزدوج للنمو الشخصى الشامل ، والمشاركة فى التنمية المتوازنة والمستقلة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً... ولا ينبغى اعتبار تعليم الكبار شيئا قائما بذاته ، بل يجدر اعتباره فرعا وجزءاً مكملاً من خطة عالمية للتربية والتعليم المستمرين مدى الحياة » (٧).

ويدهى أن هذا مثل التحديد للمفهوم يوسع آفاق تعليم الكبار ، ويسمح للإنسان بالتعلم مدى الحياة ، فى أى وقت ، وفى أى مكـــان ، تحقيقاً لإنسانيتـه أو خدمة لمجتمعه فى آن واحد .

٥ - المؤتمر الرابع لتعليم الكبار (باريس Paris) (٨)

وقد عقدته اليونسكو فى باريس عاصمة فرنسا فى ١٩٨٥ وقد شارك فيه ممثلو ١٢٢ دولة عضواً فى الامم المتحدة ، منهم ١٨ دولة عربية . كما شاركت فيه أيضا ١٠٦ منظمات دولية حكومية ، و٦٠ منظمة دولية غير حكومية لديها علاقات رسمية مع اليونسكو . وبلغ عدد المشاركين عموماً أكثر من ٦٠٠ شخص من بينهم ٤٠ وزيراً . وهذا كله يوضح الأهمية القصوى التى أصبحت توليها الدول لقضية تعليم الكبار ونظم التعليم غير النظامى وقد أبرز هذا المؤتمر بكل جلاء تصاعد الصراع بين دول الشمال (المتقدم) والجنوب (المتخلف) ، وفى الوقت نفسه عدم الاتفاق بين دول الجنوب - جنوب ! فهل محو الأمية هو الهدف الرئيسى لتعليم الكبار دون غيره من الأهداف ؟ أم أنه

أداة المجتمعات لتوفير أفضل سبل للمعيشة وللحياة الصحية ؟ أم أنه مجرد إطار لدعم حركة التنمية والتقدم الاقتصادى والتكنولوجى فى المجتمع ؟ أم أنه لا هذا ولا ذاك بل أنه وسيلة للتدريب المهنى والتخصصى ومحو الأمية الوظيفى للمواطنين الكبار ؟ .

كل هذه الأهداف المهمة تصارعت على مرتبة الأولوية وحاولت كل دولة من الدول أن تعتلى بها المقصورة ، ولكن لم يحدث إتفاق على أولوية أيّ منها . وعلى الرغم من ذلك نستطيع أن نقرر فى ضوء هذا أن جميع هذه الأهداف لها نفس الأولوية ، ولكن يصعد أى منها إلى مقصورة الأولويات وفقاً لاحتياجات المجتمع ، وفى الزمن المناسب لذلك .

وعلى هذا الأساس نبه المؤتمر إلى ضرورة إسهام تعليم الكبار فى تنمية المشاركة الإيجابية فى الحياه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية . كما أكد على دوره فى تنمية إتجاهات التعاون الدولى والإقليمى واقتراح أساليب عدة للتوسع فى تعليم الكبار وتحسينه .

على أن الشيء الأكثر أهمية هو أن إعلان المؤتمر حول « الحق فى التعلم ، الذى يشمل ، فيما يشمله ، الحق فى ممارسة القراءة والكتابة » . إذ أكد المؤتمر بوضوح فى هذا الإعلان على أن الحق فى التعلم ليس مجرد أداة للتنمية الاقتصادية ، بل يجب الاعتراف به كحق من الحقوق الأساسية للإنسان ، ذى شرعية عالمية ، ولا يمكن بالتالى قصره على جزء من البشرية دون سواه ... بل إن هذا الحق يشمل صراحة الأشخاص المسنين والأميين الكبار الذين لم تتح لهم، لسبب أو لآخر ، حتى فرصة دخول حجرة دراسية (٩) .

كشفت لنا مسيرة تطور تعليم الكبار كيف أنه كان تلبية حقيقية لاحتياجات فردية و مجتمعية ، دينية واقتصادية وتكنولوجية وسياسية وأيضا نفسية ، لذا فإنه يستحيل فصله عن سياقاته المجتمعية هذه واحتياجاتها . مع الأخذ فى الاعتبار أن مثل هذه الاحتياجات لها خصوصيتها أى أنها ترتبط بمكان معين وزمان معين ، كما أنها تختلف من ثقافة لأخرى ، ومن فرد لآخر .

كما تجلى لنا واضحاً إرتباط تعليم الكبار مفهوماً ووظيفة بمفهوم التعليم المستمر مدى الحياة ، بل أنه أصبح كل منهما مرادفاً للآخر ، فالبعض يرى الفروق بينهما بإعتبارها فروقاً فلسفية ، والبعض ينظر للتعليم المستمر على أنه تدريب للعاملين وتنميتهم مهنياً مدى الحياة ، بينما ينظر لتعليم الكبار كشىء أكثر أساسية ، حيث يتكون من البرامج مثل التعليم الأساسى للكبار (القراءة والكتابة والحساب) والبرامج المعدلة للتعليم الثانوى وتعليم المواطنة، والتعليم قبل الوظيفى (١٠) .

كما بات واضحاً ، أنه على الرغم من التشويش الذى يحيط بمكونات تعليم الكبار فإنه يتسم بالخصائص العامة البنائية التالية :

١ - ان تلك البرامج تخدم الكبار .

٢ - ان تلك البرامج يمكن تقديمها بواسطة مجموعة من المؤسسات مثل المدارس العامة والكليات (ودور العبادة) ، والمعاهد الفنية ، والخدمات التعاونية والإضافية ، والحكومات والمؤسسات الصناعية ، والهيئات المهنية .

٣ - إن تلك البرامج يمكن تقديمها فى العديد من الأماكن والبيئات .

٤ - إن تلك البرامج قد تعان حكومياً أو لا تعان .

٥ - قد يمنح الدارسون فى نهاية البرنامج دبلومات أو شهادات .

٦ - إن تلك البرامج لها أهداف ودوافع معينة .

٧ - إن المشاركين قد يكونون ذكوراً أو إناثاً .

٨ - إن تلك البرامج توجد فى كل أنحاء العالم تقريباً .

٩ - إن معظم الأفراد فى تعليم الكبار يسعون إلى مسايرة متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والعاطفية والنفسية (١١) .

ويمكننا أن نضيف إلى هذا التحليل البنائى لمفهوم تعليم الكبار أنه مرتبط بإطار شامل للتعليم مدى الحياة ، قوامه تعليم نظامى يمثل جزءاً صغيراً من عمليات التربية المستمرة مدى الحياة ، فى حين يشغل تعليم الكبار الجزء الأكبر من هذه العملية وهو فى ذلك السبيل الأساسى لتحقيق التقدم والتنمية البشرية والمجتمعية .

وتأسيساً على ما سبق ، يصبح مفهوم تعليم الكبار هو **«مجهود وسيط تعليمى خارجى لتنظيم السلوك عن قصد فى خبرات مخططة منظمة مستديمة تؤدى إلى تعليم الأفراد الذين يعتبرون مثل هذا النشاط مكملا لدورهم الرئيسى فى المجتمع . ويتضمن هذا بعض الاستمرار فى علاقة متبادلة بين الوسيط والدارس حتى تظل العملية التعليمية تحت المراقبة والتوجيه المستمر».**(١٢)

وفى هذا الإطار يندرج تعليم الكبار ضمن أنشطة التعليم اللانظامى ، والتى تستكمل ما عجز التعليم النظامى عن الوفاء به أو علاج نواقصه . والجدول التالى يوضح طبيعة الفروق الأساسية بين التعليم النظامى ، والتعليم اللانظامى (وفى مقدمته تعليم الكبار) :

جدول رقم(١)

مدى العلاقة بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى (١٣)

التعليم النظامى	التعليم غير النظامى
(١) الأهداف	
تزويد الأفراد بالمعلومات ويساعدهم على تكوين المهارات الأساسية فى مراحل تعليمية محددة ، تبدأ بالمرحلة الابتدائية وتنتهى بالمرحلة الجامعية وتقع أعمار المتعلمين غالباً فى فئه عمرية محددة - غالبا من سن ٦-٢٥ سنة تقريبا - وفى نهاية كل مرحلة تعليميـة يحصلون على شهادات تحدد أوضاعهم الاقتصادية والإجتماعية فى المجتمع .	تزويد الأفراد بالمعلومات ، ويساعدهم على تكوين المهارات ، فى أى مرحلة عمرية ، وذلك لمواجهة حاجات طارئة ظهرت فى المجتمع ، وغالبا ما يحصلون على شهادات أحيانا تكون شرفية .

التعليم النظامى	التعليم غير النظامى
(٢) الوقت	
يقدم لوقت كامل Full- Time ويستمر غالبا ، لمدة عشرة أعوام أو أكثر .	يقدم لبعض الوقت Part-time ونادرا ما يستمر أكثر من عامين .
(٣) المحتوى	
يتم اعداده وفق مبادئ معينة تتصل بالبيئة المحلية والمجتمع . ويتم إعداد محتوى لكل مادة ، بكل صف دراسى ، وذلك فى ضوء مادرسه المشتركون من مواد فى الصفوف الدراسية السابقة - باستثناء الصف الأول الابتدائى - وما سيدرسونه من مواد فى الصفوف التالية ، ومن ثم يحدث تكامل لخبرات المشتركين . المشتركون فى كل صف دراسى يتم تحديدهم وفقا لشروط محددة سلفا ليتكيفوا مع المحتوى المقدم إليهم فى كل صف دراسى .	يتم إعداده طبقاً للحاجات الوظيفية للمشتركين . ومن ثم فهم يحددون شروط الالتحاق غالباً . وأحياناً ينظم المشتركون فى البداية امتحانا لتحديد المستوى ، بهدف تصنيفهم إلى مجموعات ، ويقدم لكل مجموعة محتوى معين يتفق مع خبراتهم السابقة .

التعليم النظامى	التعليم غير النظامى
(٤) الاشراف	
يشرف على تنفيذ المحتوى بمستوياته المختلفة أعضاء متخصصون ، وهم الموجهون التربويون ، يأتون غالبا من الإدارات التعليمية التابعة لوزارة المعارف .	يشرف على تنفيذ المحتوى بمستوياته المختلفة أعضاء من داخل المؤسسة التعليمية ذاتها فى معظم الأحيان .
(٥) نظام المؤسسة	
يقدم فى مكان محدد المعالم يسمى المدرسة أو الجامعة وهى ذات تكلفة عالية . ويؤكد فى البداية على تماثل المشتركين من حيث أعمارهم ومستوى تحصيلهم . والدراسة بها تنقسم إلى مراحل ، وكل مرحلة تقسم إلى صفوف متتابعة ومستمرة والنجاح فى كل صف دراسى يعنى الانتقال إلى الصف الدراسى التالى .	يقدم فى أماكن متعددة ، مثل مواقع العمل أو أماكن أخرى ملحقة ، ومثل هذه التسهيلات تؤدى إلى خفض التكلفة . ويقبل جميع المتقدمين إليها بصرف النظر عن أعمارهم أو مستوى تحصيلهم . والبرامج ذات مستويات متعددة ، وبنيات مختلفة ، وبين هذا التنوع يمكن أن تكون هناك علاقات ، ومن المحتمل أن نجد تتابعاً داخلياً ، وقد تكون منفصلة .

ويكشف الجدول السابق بوضوح الأمكانات العديدة التى تستطيع صيغ التعليم غير النظامى ، فى مقدمتها تعليم الكبار المستمر ، ابتدأ من المرونة شبه الكاملة إلى خدمة الاحتياجات الحقيقية للبيئة وللمجتمع المحلى ، عبر التركيز على دافعية المتعلم الكبير ، وعلى تغير التعليم ، والاقتصاد فى الموارد المتاحة ، وديمقراطية الاشراف ، تنوع البرامج وما إلى ذلك من محاسن ومزيا عديدة أخرى تذكى الأهتمام بالتعليم غير النظامى وخاصة بتعليم الكبار لما فى ذلك من فوائد كثيرة يصعب حصرها .

على أن هذا كله يجعل التعليم غير النظامى ذو خصائص معينة تتطلب تحليلاً اقتصادياً مخالفاً للاساليب التحليلية الاقتصادية التقليدية . ولعل الجدول التالى رقم (٢) يوضح ذلك :

ولعل هذه الأهمية لتعليم الكبار ولصيغ التعليم غير النظامى تزداد إلحاحية مع قدوم عدد من التحولات والمستجدات الدولية والعصرية والجزء التالى يوضح طبيعة هذه المستخدات ودورها فى زيادة أهمية تعليم الكبار .

دواعى الاهتمام بتعليم الكبار :

يزداد الاهتمام فى الوقت الحاضر أكثر من أى وقت مضى بتعليم الكبار ، بعد أن أخذ طريقه إلى الاستقرار بإعتباره مجالاً تربوياً وعلماً جديداً فى العلوم الاجتماعية ، وبإعتبار أن قدومه ورسوخه كان استجابه مناسبة تماماً لما ظهر فى التعليم النظامى من أوجه قصور وعجز .

ومن هنا جاءت أهمية هذا التعليم فى استكمال الدور الذى يلعبه التعليم النظامى ودعم مسيرته فى إطار توجهات إنسانية وتنموية .

جدول رقم (٢)

بيان لأهم خصائص التعليم غير النظامى ومتضمناته فى التحليل الاقتصادى له

خصائص التعليم غير النظامى	تضمينات فى تحليل التعليم الغير نظامى
١ - تتولى مسئولية تمويل وادارة مشروعاته ، غالبا ، مؤسسات متنوعة أو مجموعات المستفيدين .	* تتنوع الحاجات والمناظير فى صناعة القرارات . * تتعدد الأهداف والأغراض وقد تتعارض .
٢ - أغلب المشروعات مصممة للجماعات الصغيرة ، كما أنها تكون بعيدة عن المناطق الحضرية .	* قد يكون المال والمهارة اللازمين للحصول على المعلومات والتحليلات محدوداً . * قد يكون هناك حد أدنى للدعم الخارجى للتحليل والبحث .
٣ - غالباً ما تكون المعلومات والبيانات المتعلقة بالجماعات أو المناطق المستهدفة متناثرة تماماً ، وغير مفصلة ، وصعبة الحصول عليها .	* يصعب وصف أهداف وأنسطة المشروع والموارد المستخدمة ، ونواتج المشروع بطريقة منظمة ودقيقة .
٤ - قد يكون التأكيد على الأهداف غير المالية مثل التوزيع الأكثر عدلاً للطعام ، والدخل ، والخدمات الاجتماعية والصحية .	* يمكن أن يوجد تنوعاً واسعاً فى نواتج المشروع .
٥ - قد يكون التأكيد على النتائج المباشرة والعملية للنشاط التعليمى ، أى تصمم العديد من المشروعات لتقابل الحاجات الاقتصادية أو الاجتماعية للجماعات أو المناطق المستهدفة .	* من الصعب التعرف على العلاقات بين نواتج المشروع والعوامل المتداخلة التى تؤثر على النواتج .

: International office Educational Testing Service; A Manual for the Analysis of costs and outcomes in Nonformal Education, (Princeton, N.J : I.O.E.T.S., 1979), P.4.

وبدهى أنه ليست كل خصائص مشروعات التعليم غير النظامى تتضمن كل هذه الخصائص الموجودة بالجدول . ولكن من الشائع تماماً أن تؤخذ فى الاعتبار بجدية عن تصميم تحليل للمشروع فى هذا المجال .

ولكن مع تزايد التغير شكلاً ومدى وحجماً، زادت أهمية تعليم الكبار ، بإعتباره وسيلة فعالة للتواؤم مع هذا التغير بكل ابعاده ، ومن أجل تمكين الانسان العربى عامة من تملك المهارات التكنولوجية والعلمية والمنهجية للاندماج فى حركة التغير والاسهام فيها وترشيد مسيرتها .

على أن مثل هذا كله مهدد بالخطر مالم يلتفت خبراء تعليم الكبار إلى قسمات وملامح حركة التغيير وتأثيرها على الحضارة العالمية والثقافات الاقليمية ، وبالتالى على حركة التنمية القومية والمجتمعية .

هذه الملامح تشكل الآن أهم تحديات المستقبل التى ينتظر أن تسود المجتمع القادم ، وهو ما يسمى بمجتمع مابعد الصناعة Post Industrial Society الذى يفترض أننا ينبغى أن ندخله كعرب وإلا فسوف نبقى على هامش التاريخ خلال القرن القادم أو الألفية الثالثة كما يسمى . وأهم هذه التحديات المستقبلية والدواعى الاستراتيجية لتعليم الكبار ما يلى : (١٤)

(أ) الثورة العلمية - التكنولوجية المتقدمة :

وهى ثورة غير مسبوقة بشكلها الحالى فى التاريخ ، فهى ترتكز كلية على المعلوماتية وابداعات الفعل الإنسانى ، ويطلق عليها الثورة التكنولوجية الثالثة تمييزاً لها عن الثورتين الصناعية الأولى (أوائل القرن التاسع عشر) والثانية (منتصف القرن العشرين) ، والتى اعتمدت على مصادر غير متجددة من الموارد والطاقة ، فى حين تستند الثورة الصناعية الثالثة على مصدر متجدد بإستمرار ولا ينفد هو العقل البشرى ، الذى يبدع بشكل خاص فى مجالات المعلوماتية ، والاتصالات عن بعد ، والهندسة الحيوية .

وقد استطاعت هذه الثورة ان تعيد توزيع « الثروة » فى العالم ، فلم تعد « الثروة » بشكلها التقليدى : كالمال والموارد الطبيعية هى الأساس فى القوة بقدر ما هى المعرفة والمعلومات . لذا فإن الصراع القادم بين دول العالم الأقوى سيكون حول صناعة توزيع المعرفة وامتلاكها ، بعدما كان الصراع بينهما طوال الثلاثمائة سنة الماضية حول توزيع الثروة بشكلها التقليدى .

ويدهى أن لهذه الثروة انعكاسات **ضخمة على التعليم** وعلى **مصادر تمويله** ، فالثورة المعلوماتية المستمرة والمتدفقة بإستمرار لن تمكن الناس من الاحتفاظ بالمعلومات التى اكتسبوها ، والمهارات التى أتقنوها خلال فترة الدراسة فقط بل ستفرض عليهم توظيفها واكتساب المزيد منها . لذا سيصبح التعليم عامة وتعليم الكبار خاصة . عملية مستمرة - للتعليم ومحو التعليم وإعادة التعليم .

وسوف يتم التركيز على المهارات الأساسية ، وتنتشر النظم الالكترونية للتعليم الفردى ، داخل المدارس وخارجها ، وسوف يكون التعليم متركزاً حول الفرد ، كما أنه ستتجه بسرعة نحو المتعلم الذى يختار برنامجه بنفسه ، كما سيتحول التعلم إلى المنزل Home Learning ، وستساعد تكنولوجيا المعلوماتية الجديدة على تحويل المدارس إلى مراكز تعليم للمجتمعات المحلية ، بما تمتلكه من معلمين (سيتحولون إلى موجهين) وخدمات تكنولوجية ومواد ومعدات متطورة ، كما تتطلب التغيرات التكنولوجية والعمليات الانتاجية الجديدة تحولات موازية فى طبيعة المهارات والقدرات العقلية واليدوية التى ينبغى على التعليم أن ينميها ويعدها ويدربها .

ومن ناحية أخرى ، ينتظر أن يؤدى إدماج منجزات المعلوماتية ، وكافة نتائج الثورة الصناعية الثالثة فى النظام التعليمى إلى تخفيض تكلفة التعليم

إلى أقصى حد ممكن ، فسوف تساعد على إعادة النظر فى جدوى البنى التعليمية الحالية ، وتسهم فى البحث عن بنى أقل تكلفة وأكثر فاعلية ، كما ستمد طرائق التعليم والتدريس بإمكانات جديدة وواسعة بتكلفة أقل ، كما ستسهم تقنياتها فى إعادة تخصيص الموارد التعليمية المتاحة (الوقت - الأبنية - المعلمين - المال - المناهج - الادارة ... الخ) بشكل أكثر فاعلية مما يسهم فى استخدامها استخداماً أمثل بشكل يقلل من الهدر فيها فيعمل من الجهة الأخرى على تخفيض التكلفة .

(ب) : ثورة التكتلات الاقتصادية الكبرى :

نتيجة لتغير محددات القوى التقليدية فى العالم . من المال والقوة إلى المعرفة والمعلومات ، بدأت تظهر ، ابتداء من منتصف الثمانينات ، فى أطراف متعددة من العالم تكتلات اقتصادية - استراتيجية كبرى تعتمد أساساً على القوة الجديدة للمعرفة ، والتى تتخذ من التعليم وسيلة أساسية لها .

ففى إطار التبدلات العميقة التى اجتاحت شكل وخريطة القوى فى العالم برزت فى تكتل واحد أعلن عن قيامه فى يناير الحالى ، كما ينتظر قيام تجمع آخر فى عام ١٩٩٧ بين الولايات المتحدة وكندا ، وينتظرأن تنضم اليه المكسيك وبعض الأقطار فى أمريكا اللاتينية كالبرازيل والارجنتين .

أما التكتل الثالث ، والأكثر أهمية بالنسبة لنا كعرب ، ولباقى العالم النامى فهو تكتل الآسيين Asean ، والذى يضم عددا من الدول النامية فى جنوب وشرق آسيا بقيادة اليابان غالبا ، والذى استطاع خلال عدد قليل من السنوات أن يقلب كل القوانين المعروفة فى التنمية ، ويحقق معدلات غير مسبوقة فى التفوق ، وكان الأساس لكل هذا التفوق هو التعليم ، وتعليم الكبار على وجه الخصوص . فالتعليم هو حد التنافس فى الحزام الباسفيكى ففى النظام

الاقتصادى العالمى الجديد . نجد ان الدول التى تنفق أكثر على التعلم هى التى ستكون أكثر تنافساً .. ففى مجتمع المعلومات نجد أن الشهادة الجامعية مهمة جدا فى سوق العمل ، ويصبح تعليم الكبار استثماراً بالغاً يقود إلى التقدم ، بمفاهيمه الاقتصادية والتنموية الانسانية عموماً .

(جـ) ثورة الديمقراطية :

إن هذه الثورة ، فى التحليل النهائى ، نتاج للثورة الصناعية الثالثة فالأخيرة هى المسئولة عن جعل العالم يبدو « كقرية الكترونية » تتبادل أخبارها بأسرع ما يكون عن طريق وسائل اتصال واعلام جماهيرية تتبادل فيما بينها أخبار الصحوة الديمقراطية التى بدأت فى أوربا الشرقية ، ثم استشرت فى معظم بلدان العالم النامى ، تلك الصحوة التى قامت فى مواجهة الديكتاتورية والتسلطية وحكم الفرد .

واذا كانت هذه الثورة الديمقراطية وليدة الثورة الصناعية الثالثة ، فهى فى الوقت نفسه تسعى لتكريسها ، فالثورة التكنولوجية ، كما أشرنا ، تعتمد أساساً على عقول البشر ولن تعمل هذه العقول بقوتها الكاملة إلا فى ظل هامش واسع من الحرية ، فبينما كان يمكن تجنيد البشر أو أيديهم وعضلاتهم فيما تستلزمه الثورة الصناعية الأولى حتى مع غياب الحرية . فإنه يكاد يكون من المستحيل إستنفاد عقولهم وملكاتهم الخلاقة والمبدعة بدون الحرية الشخصية والحريات العامة ، هذا فضلا عن أن المشكلات المتجددة وخاصة تلك الناجمة عن الثورة التكنولوجية هى من التعقيد والتشعب بحيث تتجاوز قدرة أى أجهزة حكومية مركزية لأى دولة ، لذلك لابد لمواجهة هذه المشكلات من

مشاركة الأفراد والجماعات المحلية والروابط المهنية والاتحادات النقابية والمنظمات غير الحكومية ولا تتأتى هذه المشاركة فعلياً وبامتداد إلا فى ظل هامش واسع من الحريات العامة .

وبدهى أن مثل هذه الثورة الديمقراطية تفرض ضغوطاً على التعليم بشكله التقليدى النظامى وتدعو إلى إبتداع صيغ جديدة تلبى الحاجة لديمقراطية تعليمية حقيقية تناسب كل الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية وهو الأمر الذى لا يتحقق من خلال صيغ وأنشطة تعليم الكبار ، التى تحقق تكافؤ فرص تعليمية حقيقية ولا مركزية تعليمية ، كما تحقق مشاركة أوسع فى إدارة التعليم وتحويله من جانب الفاعلين فيه ومن جانب المنتفعين به من أوليا ء الأمور والمؤسسات الأهلية والشعبية وباقي المواقع الخدمية والإنتاجية .

(د) *النمو السكانى المتسارع :*

يظل هذا التحدى هو أكثر التحديات والدواعى : حضوراً وتأثيراً باعتبار أن له تداعيات وتأثيرات إقتصادية واجتماعية وبيئية وتعليمية جديدة خطيرة، خاصة فى مجتمعاتنا العربية الفقيرة . فالفقر . وما يترتب عليه حتماً من ارتفاع معدل وفيات الرضع ، وسبل العيش غير المستمرة بالنسبة للمرضى والمسنين ، هى التى تسهم أكثر من غيرها فى ارتفاع معدلات التكاثر التى تؤدى بدورها إلى المزيد من ترسيخ حياة الفقر للأعداد المتزايدة من الفقراء ، وبالتالى يتزايد الطلب الاجتماعى على التعليم مما يؤدى إلى الضغط على المؤسسات التعليمية الحالية بإمكاناتها الفيزيقية والمالية المحددة ويصبح من الضرورى البحث عن صيغ للتعليم غير نظامية وغير رسمية يستطيع تعليم الكبار أن يشارك فى توافرها بدرجات كبيرة .

(هـ) تحديات ودواع أخرى :

وإلى جانب هذه التحديات والدواعى الكبرى تظهر تشكيلة أخرى لا تقل عنها أهمية ، وان كانت إمتداداً واضحا لتحديات ممتدة منذ فترة غير قليلة ، وفى مقدمتها :

- قصور النظم التعليمية الرسمية عن إداء وظائفها الموكولة اليها ، لأسباب ديمرجرافية ، واقتصادية ، وتعليمية ، وسياسية .
- شيوع مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة وانتشار تطبيقاته وممارساته فى المجتمع على نحو واسع .
- التطور السريع فى مجالات الاتصالات والاعلام ، مما ييسر تنوعا فى وسائل وطرق التعليم الخاص بالكبار ، ويحقق ديمقراطيته .
- التأكيد المتزايد على التنمية البشرية .
- تغير الدور الانتاجى للعمل الانسانى على نحو زاد من ضرورة اتباع أساليب تعليمية جديدة ومستحدثة وطرائق تدريب فعالة ومؤثرة .
- تزايد الاهتمام بالكبار ، وظهور مايسمى بموجة التعمير (أى كبار السن Age wave) والتى ينتظر أن تنتشر فى المستقبل [١٥] .

وكل هذه التحديات والدواعى وغيرها تعمق أهمية هذا التعليم وذلك من اجل تحقيق وتوفير فرص تعليمية أولى وثانية للكبار وتقديم خدمات تعليمية اضافية واساسية ، لدعم جهود التعليم النظامى ومعالجه أوجه القصور فيه ، وملامح الهدر التى تنتاب نظمه . كما تقودنا عموماً إلى ضرورة الاهتمام

بالتخطيط الاستراتيجى لهذا التعليم وتطويره ليلعب الأدوار المطلوبة منه على أفضل وجه ممكن .

أهداف تعليم الكبار ووظائفه :

فى ضوء تحليلنا لمفهوم تعليم الكبار ودواعيه فإن المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (ألكسو) اقترحت الأهداف التالية لتعليم الكبار : (١٦)

١ - تجديد التعليم والتدريب المقدم للفرد تجديداً مستمراً متصلا ، وذلك فى ضوء الانفجار المعرفى وما يسببه من تقادم سريع للمعارف .

٢ - المشاركة فى تحقيق التماسك الاجتماعى بنشر معلومات الثقافة القومية العامة وإكسابها للكبار ، وذلك بالتعاون مع ألوان التعليم الأخرى ، خاصة النظامية منها .

٣ - تمكين الفرد من الخروج من عزلته ؛ وذلك بإدماجه فى نظام تعليمى حر قائم يربطه بالجماعة ، وينمى فيه الوعى نحو الجماعة والمهنة ، ومن ثم يصبح كل فرد منتميا إلى البيئة الثقافية والمهنية المناسبة .

٤ - إحداث تنمية فردية للرجال والنساء ، من خلال التعليم والتثقيف والتدريب مما ينعكس أثره على البيئة ككل ، كما أن تعليم الكبار يبيح تطوير التعليم النظامى واللانظامى عن طريق تعليم الآباء ، وتوفيره للذين فاتهم قطار التعليم وغير القادرين على الاستفادة من التعليم النظامى .

٥ - كسر الحواجز التقليدية بين التعليم والتدريب والعمل والأخذ بمبدأ التعليم المتناوب مع العمل .

كما أن البعض ينظر لهذه الأهداف من زاوية أكثر إتساعاً على النحو التالى : (١٧)

* تنمية الفهم الواعى للمشكلات والمتغيرات الاجتماعية الكبرى المعاصرة والقدرة على النهوض بدور إيجابى فى تقدم المجتمع بغية تحقيق العدالة الاجتماعية .

* تنمية الوعى المتزايد بالرابطة بين الشعوب وبيئاتها الطبيعية والثقافية ، وتعزيز الرغبة فى تحسين البيئة ، واحترام وحماية الطبيعة والتراث المشترك والممتلكات العامة .

* خلق روح الفهم والاحترام للعادات والثقافات على اختلافها على الصعيدين الوطنى والدولى .

* تعزيز التوعية والاستعانة بمختلف أشكال التواصل والتضامن على المستوى الأسرى والمحلى والوطنى والقومى .

* تنمية القدرات على اكتساب المعارف أو المؤهلات أو المواقف أو اشكال السلوك الجديدة الكفيلة بتحقيق النضج الكامل للشخصية .

* كفالة الاندماج الواعى والفعال للأفراد فى الحياه العامة عن طريق تزويد الرجال والنساء بنوع من التعليم التقنى والمهنى . وتنمية القدرات على إبتكار أنواع جديدة من السلع المادية والقيم الروحية أو الجمالية ، سواء فردياً أو جماعياً .

* تنمية القابلية للانتفاع الخلاق بأوقات الفراغ لاكتساب أى نوع من المعارف الضرورية أو المرغوب فيها .

* تنمية قابلية الفرد لأن يتعلم كيف يتعلم .

وعلى الرغم من تباعد هذه الأهداف شكلاً عن بعضها وتنوعها إلا أنه يمكن تأكيد تقاطعها وتلاقيها فى محاور أساسية تشكل لنا مسارات يمكن أن يؤدى بها تعليم الكبار المستمر وظائف حضارية ومجتمعيه عدة ، بعضها من الجانب المجتمعى اجتماعى ، وثقافى ، وسياسى ، وتعليمى ، وإقتصادى(١٨) .

وتتجلى **الوظائف** الإجتماعية فى ضبط التغير الاجتماعى ودفعه للأمام على نحو يسهم فى سد الفجوة بين التقدم الاقتصادى والتخلف الاجتماعى ، وفى مواجهة السلبيات القيمية والسلوكية فى المجتمع وتطوير القيم والسلوك على نحو يقود لتنمية فاعلة . وفى الوقت نفسه فإن تعليم الكبار يسهم فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية خاصة للفئات المحرومة والفقيرة ، كما يساعد على مواجهة المتطلبات المتغيرة للبيئة ، المهنية والاجتماعية ، وغيرهما .

كما أن لتعليم الكبار **وظائف اقتصادية** متعددة ، فهذا التعليم هو استثمار للموارد البشرية بشكل يصبح العائد منه مُجزيا بشكل كبير حيث أنه يمد تلك الموارد بالمهارات والقدرات الفنية والمعرفية والوجدانية التى تزيد من اسهاماتها الفردية والمجتمعية . كما أن التدريب المهنى كأحد مجالات تعليم الكبار يسهم بشكل مباشر فى رفع مستوى إنتاجية الكبار وبالتالى العائد منهم. وتتعدد صور هذا التدريب ما بين تلمذة صناعية إلى إعداد القادة مروراً بالتدريب السريع والمستمر والتدريب أثناء العمل ، وإعادة التدريب وغير ذلك .

أما **الوظائف التعليمية** لتعليم الكبار فهى واضحة . حيث يقدم هذا التعليم الفرص للكبار الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمدارس النظامية أو التحقوا بها ولم يكملوها ، وغيرهم ممن اجتازوا مستوى معيناً من التعليم ويودون مواصلة تعليمهم أو زيادة آفاقهم المعرفية . كما أنه يقدم برامج تأهيلية ومهنية للتكيف مع عملهم الحالى أو لنوع جديد من المهن .

في حين أن **الوظائف السياسية لتعليم الكبار متعددة** ، فهذا اللون من التعليم يعتبر أداة للتنشئة السياسية للدولة به تعمق الولاء والانتماء للمجتمع والدولة لدى مواطنيها ، ولدى الكوادر الحزبية والسياسية التى تحتاجها.
كما أنه يضمن تحقيق مبادرات ومشاركات سياسية من الأفراد ، وتوعيتهم سياسيا وحضاريا ، ودعم علاقاتهم بمؤسسات السلطة فى المجتمع . فى حين نجد أن لتعليم الكبار وظائف ثقافية متعددة تبدأ من مقاومة آثار الثقافات الغازية التى تؤثر على قيمنا وعاداتنا وسلوكياتنا ، إلى تطوير الذوق العام والاستمتاع بالفنون والآداب وتعديل القيم والاتجاهات على نحو يسهم فى تحقيق أهداف التنمية المجتمعية .

مؤسسات تعليم الكبار وأنشطته :

لا يخضع تعليم الكبار عموماً لأى نظم أو بنى مؤسساتية متفردة ، لانه يوجد ، ويمكن أن يوجد ، فى كل النظم والمؤسسات ، وبالرغم من ذلك ، فإن اشتراكه فى تلك النظم والمؤسسات يتباين ويتنوع . وفى حالات نادرة فإن تعليم الكبار يصبح هو الوظيفة الأساسية للمؤسسة . وغالباً - كما هو الحال فى المدارس والجامعات - فإن تعليم الكبار هو إمتداد للوظيفة الأساسية للمؤسسة.
إلا أن أكثر صيغ تعليم الكبار شيوعاً هى تلك التى توجد فى المؤسسات التى يستخدم فيها هذا النوع من التعليم كوسيلة لتحقيق وظيفة أساسية ما ، كما فى حالة الوكالات أو الوسائط ، العامة أو الخاصة للصحة والرفاهية الاجتماعية ، والعمل ، والصناعة . (١٩)

وفى إطار هذا الفهم لطبيعة مؤسسات تعليم الكبار يمكننا إدراك أن تعدد مجالات واهتمام تلك المؤسسات واختلاف أنشطتها يسهم فى ثراء تلك المجالات والأنشطة بشكل يجعلها تتجاوز مجرد محو أمية الكبار ، كما سبق وأوضحنا .

فالأدق أن مفهوم تعليم الكبار يستوعب ، فيما يستوعب ، نشاط محو الأمية إلى جانب نشاطات أخرى ذات طابع تعليمى واجتماعى وسياسى ويرصد البعض هذه النشاطات فيما يلى : [٢٠]

(أ) النشاط التعليمى الأساسى (التعليم العلاجى) ، ويشمل محو الأمية الأبجدية والوظيفية .

(ب) النشاطات التعليمية المتعلقة بالكبار الذين تركوا مقاعد الدراسة بعد المرحلة الابتدائية والتكميلية ويودون العودة للحصول على الشهادات الثانوية وما بعدها .

(جـ) النشاطات التعليمية الموجهة نحو التديب الوظيفى أو المهنى ، وهو يهدف إلى تأهيل الكبار وخاصة النساء للحصول على وظائف أو مهارات جديدة تحقق لهم التوفيق فى السلم الوظيفى أو تغير وظائفهم الحالية إلى أخرى ذات أهمية أكثر من وجهة نظرهم .

(د) النشاطات التعليمية الموجهة للفنيين المهرة واصحاب المهن من أجل الاطلاع على آخر ما توصل اليه العلم فى حقولهم المختلفة والتدريب على استخدام الآلات الحديثة فى مجالات تخصصهم (كالاطباء والمهندسين والعمال ... الخ)

(و) النشاطات السياسية المتصلة بتربية وتنشئة الكوادر السياسية .

(هـ) النشاطات التعليمية المتصلة بتحقيق الرفاهية الصحية والاجتماعية والأسرية والطفولة .

(ز) النشاطات التعليمية من أجل تحقيق الذات ، ويتضمن كافة أنواع برامج تعليم الأداب والفنون .

(ح) النشاطات المواجهة لاستثمار أوقات الفراغ .

الفصل الثاني

نظريات وفلسفات تعليم الكبار

أهمية النظرية فى تعليم الكبار :

لما كان من المستحيل على أى مجال إنسانى لا سيما فى ميدان التعليم ، أن يسير بنجاح وانضباط ما لم يكن مجهزا بأسس نظرية وفلسفية متينة ، تحدد أهدافه ، وتوجه سياساته وإستراتيجياته ، وترشد خططه ، وتضبط أنشطته ، وتقيِّم نتائجه فى ضوء أهدافه وأهداف المجتمع معه ، فإنه من المهم وجود تلك الأسس التى تشكل ما يطلق عليه اسم نظرية أو فلسفة تعليم الكبار . ويحدد جيرالدابس J. Apps أهمية وجود مثل هذه الفلسفة النظرية فى الأسباب التالية : [1]

(أ) أنها تساعد مدرس الكبار فى تحليل واقع البرامج المقدمة ، ومعرفة لماذا هذه البرامج .

(ب) أنها تزود المدرس بخلفية وأرضية صلبة تسمح له بتحديد العلاقة بين المشكلات التربوية المختلفة .

(جـ) أنها تساعد المدرس على تحديد العلاقة بين تعليم الكبار والمجتمع .

(د) أنها تساعد المدرس على فهم وإتخاذ موقف واضح من بعض الاسئلة التى تواجه كل مربٍ . منها على سبيل المثال ما هى فلسفة المجتمع ، ما هى التربية ؟ وما هى أهداف التربية ؟ **بالإضافة إلى أسئلة اخرى**

متعلقة بتعليم الكبار مباشرة مثل : ما هو تعليم الكبار؟ وما هو الهدف منه ؟ ثم ما هو الدور الذى يجب أن يلعبه فى المجتمع .

وعلى الرغم من الأهمية القصوى لوجود نظرية أو فلسفة لتعليم الكبار، فإن هذا المجال الناشىء فى العلوم الإجتماعية لم يستطع حتى الآن أن يشكل بنية نظرية متكاملة مقبولة ومتفقاً عليها ، كما أن إسهاماته البحثية مازالت محدودة للغاية .

ويمكن تفسير ذلك بأنه راجع - إلى جانب حداثة المجال - إلى أن الممارسين لهذا المجال قد استغرقتهم المطالب التعليمية الشعبية لدرجة جعلتهم أقل ميلاً لتحقيق ما هو أكثر من مجرد الدراسات الخدمية الضرورية ، فأغلب البحوث والدراسات فى هذا المجال لاتتجاوز الدراسات المسحية المحددة للحاجات والموارد أو تلك التى تتناول المكانات الاجتماعية . فالبحث الجوهرى فى تعليم الكبار عادة ما يتم دعمه من نظريات ونتائج العلوم الأخرى ، وخاصة علمى الاجتماع والنفس . على أن هذا الدعم كان شكليا بحيث جعل هذه البحوث خارجة عن الاهتمامات الرئيسية لتعليم الكبار وتنحصر قيمتها فى كونها منتجاً ثانوياً غير متوقع - فى الأغلب الأعم - للتصميم الأصلى للدراسة. ويمكن ملاحظة هذا - على سبيل المثال - فى كثير من البحوث المنتشرة التى نتجت عن علم الاجتماع الريفى .

ومن الجدير بالذكر أن هناك بعضاً من عناصر تعليم الكبار قد تمت دراستها بشىء من التعمق ، إلا أنها لم تصل بعد الى الحد الذى يسمح بإطلاق التعميمات السليمة ، كما لم تتم بلورة وصياغة لمفاهيم علم تعليم الكبار بصورة كافية بشكل يثرى البحث والتقصى ، فمعظم البحوث الحالية وصفية ، كما أنها تتكون الى حد كبير من دراسات مسحية ودراسات حالات فردية (٢).

على أننا نستطيع أن نقول أن افتقاد تعليم الكبار وبحوثه للدراسات والبحوث الأصلية هو شيء حتمي في مجال جديد ، وغير متجانس في اهتماماته وبرامجه وممارساته مثل ميدان تعليم الكبار .

والأكثر أهمية هو أن غياب النظريات الشاملة المتفق بشأنها في ميدان تعليم الكبار ، لم يمنع العلماء من محاولة تأسيس نظريات وسيطة تدعم هذا المجال ، سواء أشتقت هذه النظريات من فلسفات قديمة أو معاصرة ، أو نظريات أو جهود بحثية أجريت أو تجرى على الكبير ومجالات تعلمه .

تطور البحث في نظريات تعليم الكبار :

على الرغم من أن تلك الفلسفات والنظريات تضرب بجذورها في أعماق التاريخ الانساني أو ظهرت إرهاصاتها منذ قرون ، كالفلسفات الليبرالية والتقدمية ، الأ أنه يمكن التأريخ لظهور ملامح نظرية جديدة حول تعلم الكبار مع انتهاء الحرب العالمية الأولى ، على يد عدد من العلماء مثل ثرندايك thorndike ولندمان lindeman .

وقد وضع لندمان lindeman أسساً حول تعليم الكبار أيدتها فيما بعد البحوث الأخرى ، وهذه الأسس هي :

١- تظهر الدافعية لدى الكبار للتعلم مع مرورهم بخبرات حاجات واهتمامات يشبعها التعلم ، ولذلك تعتبر هذه الحاجات والخبرات نقاط البداية في تنظيم أنشطة تعليم الكبار .

٢- توجه الكبار نحو التعلم وتكيفهم معه عملية مركزها الحياة ، ولذلك فإن وحدات تنظيم تعلم الكبار هي المواقف الحياتية وليست المواد التعليمية .

٣- الخبرة هى أغنى مصدر لتعلم الكبار ، لذلك فإن جوهر منهجية تربية الكبار هو تحليل الخبرة .

٤- لدى الكبار حاجة عميقة لتوجيه الذات ، لذلك فإن دور المعلم الاستغراق فى عملية السؤال المتبادل معهم بدلا من نقل معرفته إليهم ، ثم تقويم تطابقهم معها .

٥ - تزداد الفروق الفردية بين الناس مع تقدم العمر ، لذلك يجب أن تقدم تربية الكبار أكبر قدر من التنوع فى الأسلوب وزمن ومكان ومدة التعلم (٢) .

وكان روجرز Rogors من أوائل من وضع أسس تعليم الكبار ، ويرى أن هدف التربية هو تسهيل التعلم ، وأن دور المعلم هو تيسير التعلم ، كما أن مازلو Muslow قد صاغ مفاهيم فى هذا الشأن مشابهة لمبادىء روجرز ، مع التأكيد على مسئولية المعلم فى تهيئة الأمان للمتعلم . وقد ظهرت على صفحات مجلة تعليم الكبار الأمريكية فيما بين عامى ١٩٢٦ و ١٩٤١ آراء تبلور الأفكار السابقة ، حيث كتب العديد من علماء التربية حول تعليم الكبار ، من أمثال لورانس جاكز Lowrence.j. وتشارلز مان Charles Mann ، وروبرت لايت Robert Light وآن جاكسون Ann Jackson وميلدرد ويز Mildred Wiese ووندل توماس Wandell Thomes.

وفى سنة ١٩٤٠ كانت معظم عناصر نظرية شاملة لتعليم الكبار قد اكتشفت ولكنها لم تكن قد وضعت بعد فى نظرية موحدة .. وقد تبلورت هذه العناصر خلال الاربعينيات والخمسينيات وأضيفت إليها عناصر من مختلف العلوم الإنسانية ، وخاصة من العلاج النفسى .

وبدأت المحاولات لجمع المفاهيم والرؤى ونتائج البحوث المتفرقة حول تعليم الكبار لوضعها فى إطار متكامل ، منذ عام ١٩٤٩ بإصدار هارى أوفرستريت H. Overstreet لكتابيه « الرجل الناضج » و « التربية اللارسمية للكبار » ، ثم كتاب إدموند برونر E . Bronnor «آراء فى بحوث تربية الكبار عام ١٩٥٤ ، ثم كتاب الكندى كيد Kidd كيف يتعلم الكبار «فى عام ١٩٥٩ ، وكتاب جيب Gibb » كتيب تربية الكبار فى الولايات المتحدة فى عام ١٩٦٠، وأخيراً ، كتاب ميللر Miller سنة ١٩٦٤ ، والمسمى « التعليم والتعلم فى تربية الكبار » (٣)

وقد قادت هذه الجهود وغيرها ، محاولات تطوير نظرية لتعليم الكبار ، وتبلور علم لتعليم الكبار .

والجزء التالى هو محاولة لرصد الملامح الأساسية لأهم النظريات والفلسفات التى مهدت لظهور ما يسمى الآن بعلم تعليم الكبار . **وأهم هذه الفلسفات أو النظريات هى :**

- الفلسفة الليبرالية لتعليم الكبار أو ما يعرف بالتربية الحرة .
- الفلسفة التقدمية لتعليم الكبار
- الفلسفات التحررية لتعليم الكبار
- النظرية الاندراجوچية (علم تعليم الكبار) .

وسوف نولى كلاً من الفلسفات التحررية والاندراجوچية أهمية خاصة ، نظراً لشيوعهما فى كافة جهود تعليم الكبار ومحو الامية فى كل بلدان العالم ،

وكذلك لفاعلية الجهود التى تقوم على أساس كل واحد منهما أو هما معاً وفيما يلى تحليل لهذه الفلسفات والنظريات جميعاً .

الفلسفة الليبرالية للكبار (التربية الحرة) :

وهى إمتداد للفلسفة المثالية عند سقراط وافلاطون وتطوير لحواريات أرسطو . ومن أهم فلاسفتها المعاصرين مورتيمر أدلر M.Adler وروبرت هتشنز R.Hutchins .

وتنطلق هذه الفلسفة من تأكيد على القدرات العقلية للفرد بإعتبارها الأساس فى التعلم ، حيث أن الهدف من التعلم هو الوصول إلى المطلق أو الروح أى الثابت الذى لا يتحول . وتصبح العملية التعليمية بمثابة الوعاء الذى من خلاله تتحقق حكمة المتعلم وتشبعه بالقيم والمثل العليا الثابتة .

وقد وجدت هذه الفلسفة أنصاراً لهامن رجال الدين تحديداً ، وخاصة فى العصور الوسطى حيث كان الفيلسوف القديس « توما الأكوينى » أكثر مناصريها .

وتتوسل الفلسفة الليبرالية لتحقيق أهدافها بما يطلق عليه « برنامج الكتب» العظيمة ramGreat Books prog وهو منهج ابتكره الفيلسوف الأمريكى «مورتيمر أدلر» وهذا البرنامج عبارة عن دراسات قائمة على فحص المشكلات والمبادىء الأساسية التى انحدرت من الفكر العالمى ، فقد أعمل فيها أدلر اسلوب سقراط المنطقى من حيث التساؤل ومناقشة القضايا [٤] ويتكون هذا البرنامج أصلا من قائمة مكونة من مائة كتاب فى شتى مجالات المعرفة الانسانية منذ نشأة الحياة على الأرض وحتى الآن . ومن أمثلة هذه الكتب

الإليـاذة للشاعـر الإغريقى « هو ميـروس » ، والسـياسـة لارسطو ، وكتـابات متنوعـة لعـدد من الشـعراء والأدباء والفـلاسفـــة والعلماء المشهـــورين من أمـثلة شكسـبيـر ، وفـرجيل ، وتولسـتوى ، وديكنز ، وكـانت ، وهيـــوم ، ودافنشى ... الخ .

ويعـتـمـد هذا البـرنامج على جلسـات الحوار والنقـاش فى تدريب القـدرات العقلية للفرد والوصول بها إلى مكانة مرموقة . وهذا بالطبع يتطلب من المدرس أو المعلم الذى يقود هذه الجلسـات أن يتـمتـع بقدرات متـميـزة عقليـاً ولغـوياً ، واستـيـعـاب كـامل لكل مكونات قـائمـة الكتب العظيـمـة . ويرى دونالد بتلر Donald Butler أن المدرس فى هذا البرنامج يجب أن يتمتـــع أيضاً بما يلى :

(أ) ان المدرس هو تشخيص للواقع فى نظر المتعلم .

(ب) على المدرس أن يكون متخصصاً فى المعرفة المقدمة للمتعلمين .

(جـ) على المدرس أن يكون متقناً لمهنته .

(د) يجب أن يكون المدرس القدوة أو المثل الأعلى للتلاميذ.

(هـ) أن يخلق فى تلاميذه الرغبة للتعلم .

(و) أن يمتلك فن الحياة من خلال النضج والخبرة الواسعة .

(ز) أن يساهم فى توصيل التلاميذ نحو الكمال .

(ح) ان يتقن اللغة إتقاناً تاماً .

(ط) ان يمتلك القدرة على تذوق ما يقوم بتدريسه .

(ى) إن المدرس هو رسول التقدم .

(ك) أن يكون صانعاً للديمقراطيــة من خلال ممارسته الفعليــة لها داخل الصف .

(ل) أن يكون مثالاً فى نكران الذات .(٥)

وعلى الرغم من أهمية ما تقدمه هذه الفلسفة فى مجال تعليم الكبار والتأكيد عليهم فإنه يمكن أن نأخذعلى هذه الفلسفة لتربية الكبار أنها :

١ - *نخبوية :*

بمعنى أنها تتحيز لأبناء الصفوة أو النخبة الارستقراطية من المجتمع بإدعاء أن التدريب الفعلى يفترض وجود مستوى تعليمى وثقافى متميز لدى المتعلم، وهوالأمر الذى لايتوافر الا للقادرين والطبقات الثرية والحاكمة فى المجتمع . وهو أمر مرفوض ديمقراطياً ، ومشكوك فيه علمياً ، وغير أخلاقى وغير إنسانى .

٢ - *تجزيئية :*

فهى تفصل بين الإعداد المهنى اليدوى والإعداد العقلى حيث تعطى الأولوية والتفضيل للإعداد الفعلى ، وهو ما يتعارض مع مفهومنا عن الإعداد المتكامل للشخصية المتعلمة .

٣ - *ماضوية :*

بمعنى أنها تتجاهل مشكلات الحاضر وتحديات المستقبل وتستغرق فى معالجة مشكلات الماضى وتراثه ، بإدعاء أن هذا سوف يقود إلى تكيف الفرد مع الحاضر ويؤهله لمجابهة تحديات المستقبل .

٤ - تطوعية :

بمعنى أنها تعتمد فى جهودها على تطوع وإختيارات الناس أكثر من الجهود الرسيمة والحكومية ، مما يحد من قدرتها على المشاركة .

٥ - متحيزة للثقافة الغربية :

حيث تخلو القائمة من إسهامات من حضارات أصلية أخرى غير الحضارة الغربية .

الفلسفة التقدمية لتعليم الكبار :

يعتبر الاهتمام بنمو الشخصية الإنسانية وتطويرها السليم هوالمبدأ الرئيس أو الأصلى ، للاتجاه التقدمى ، وهذه الفلسفة ليست فلسفة للتربية بقدر ما هو وضع فلسفة عن التربية . وهذه الفلسفة هى إحتجاج ورؤية . ففى بداياتها كانت إحتجاجاً ضد القومية المميتة لطرق التربية الجماعية وتصنيف أو تقسيم العقول ، وتقنين التربية من خلال طرق الكفاية التى يستثيرها الاتجاه الحتمى والاتجاه الميكانيكى فى العلوم التربوية (٦) .

وتتمركز هذه الفلسفة حول الأنشطة الحرة المتمركزة حول الطفل فى المواقف الحقيقية للحياه ، فقد تأثر كثير من قادتها الأوائل من أمثلة جون ديوى John Dewey ووليم كلباتريك W.H.K ILPATRICK وليستردكس L. Dix ، بالنظريات الأساسية التى وضعها روسو وبستالونزى ، وهربارت ، وفروبل ، تلك ، النظريات التى كانت تحبذالقيام بإجراءات تقوم على الحث الداخلى الطبيعى للنمو « وعدم تقسيم الذات » « وميول الطفل المباشرة » . (٧)

وعموماً فان هذه التربية عضوية من جهة نظر المدافعين عنها فنجد أن "ليستر ديكس" يرى أنها أولا : تلغى تماماً الفصل القديم بين العقل والجسم ، وتحرم الحقيقة من أى فصل يقترحه بين الأنشطة البدنية والانفعالية والفكرية . ومن ثم فيجب ثانياً : أن تكون التربية تطورية . ثالثاً : سوف تكون التربية دينامية .. فالحياة والنمو والتعلم لاتتقدم أثناء غياب النشاط الفعلى من جانب الفرد ، ولا يمكن أن يسيروا أثناء غياب الهدف والاختيار . وأخيراً ، فإن المفهوم الجديد للتعلم يستعرض التربية كحياة وكنمو : فلا يستطيع المرء أن يعيش دون تعلم ودون نمو ، وسوف يتعلم (الشباب الصغار) ما يفعلونه ، وليس ما يطلب منهم فعله أو ما يرون الآخرين يفعلونه . وقد كان جون ديوى « أكثر المساهمين الأوائل فى تطوير الفلسفة التقدمية ، كما أنه صاحب الفضل الكبير فى تطوير ما يعرف بالطريقة العلمية فى حل المشكلات وهى طريقة تقوم على عدة خطوات هى :

تحديد المشكلة - وضع الفروض - الاختبار التجريبى للفروض - اختيار الفرض الأدق وحل المشكلة .

كما أن « ديوى » كان له فضل التأكيد على التربية المستمرة للكبار ، فهو يقول : « إننا يجب أن نعيد فهم التربية ، فليست هى الاعداد للنضج .. ، فإن التربية نمو مستمر للعقل ، وتنوير مستمر للحياة . فالمدرسة من بعض الوجوه لا يمكنها أن تعطينا إلاّ بعض الأدوات التى نستخدمها للنمو العقلى ، ولكن يبقى بعد ذلك أن نعتمد على امتصاص الخبرة وتفسيرها . ان التربية الحقيقية تأتى بعد أن نغادر المدرسة ، وليس هناك من سبب يجعلها تقف قبل نهاية الحيـــاه » (٨) .

ويعطى التقدميون المعاصرون ، وفى مقدمتهم ، ادوارد لندمان E. Lindeman ، وبول بير جيفن P. Bergevin ، أهمية لتعليم الكبار ، ويرون أن الهدف النهائى لهذا التعليم هو التغيير الاجتماعى اذ أن الانسان لا يمكنه الانفصال خارج المجتمع لأن مثل ذلك النمو يجعل منه فردا أفضل داخل المجتمع. لهذ كله فإن التقدميين يرون أن " التربية الاجتماعية " تتساوى فى الأهمية مع " التربية الفردية " ، ولذلك يتمحور المنهج الدراسى (التقدمى) حول الخبرات الحقيقية الحياتية للمتعلم ، سواء اجتماعية أو خلقية أو مهنية أو عقلية أو جمالية ، وذلك بإعتبار أن ما نتعلمه هو ما نحياه وبالدرجة التى نعيشها . كما حرص التقدميون على ابتكار منهج الخبرات والأنشطة المتكاملة ومنهج الوحدات الدراسية فى سبيل الاستفادة من مثل هذه الخبرات للمتعلم .

وفى ضوء هذا تغيرت النظرة إلى العملية التعليمية من كونها مجرد علاقة طبيعية بين مصدر للمعلومات والمعرفة وهو المعلم ، والمتعلم وهو الجاهل المتلقى إلى فهم جديدأصبح فيه دور المعلم دور المنظم والموجه للمتعلم ، ودور المخطط للعمل التربوى والمشارك فى تحديد احتياجات المتعلم واهتماماته ومشكلاته . وبالتالى أصبح المعلم من ناحية مقابلة متعلماً يتعلم من طلابه ومن خبراتهم التى كثيراً ما تفوق خبراته . وبالرغم من كل الجوانب الايجابية للفلسفة التقدمية ، ودورها فى تأكيد قيم كالحرية والذكاء الاجتماعى ، والنفعية ، والعلمية ، والعملية ، ودورها فى تأكيد صفات التوجيه الذاتى ، والإبداع ، وضبط النفس ، الأ انه يمكننا الاشارة إلى عدد من المآخذ بالنسبة لهذه الفلسفة :

(أ) **أنها نفعية** ؛ بشكل يؤكد الوسائل على حساب الأهداف .

(ب) **المبالغة فى تأكيد حرية المتعلم** ، مما قد ينمى إتجاهات أنانية فردية وسلوكيات مرفوضة فالكثير من ردود الأفعال الطبيعية للمتعلم تكون غير مفيدة اجتماعياً ، أو غيرمرغوبة اجتماعياً .

(جـ) **تركيزها على الحاضر ومشكلاته** ، مع اغفال مافى الماضى من قيم أصيلة وعبر ودروس ، ومافى المستقبل من تحديات وتصورات وحلول .

(د) **تمركزها حول المتعلم على حساب الأطراف الأخرى المهمة فى العملية التعليمية** وأهمها المعلم .

(هـ) **اتسام عدد من مصطلحات ومفاهيم هذه الفلسفة بالغموض** وعدم الوضوح الكافى .

الفلسفات التحررية :

ترتبط هذه الفلسفات بعضها ببعض فيما يتصل بتحديد تصورات معينة عن طبيعة تعليم الكبار فى إطار رؤية تنموية خاصة . فهذه النظريات تقوم على أساس أن التنمية لا تتحقق فى المجتمعات الفقيرة إلاّ من خلال تغيير جذرى وشامل فى البناء الاجتماعى لها ، بالاضافة إلى تغيير جذرى للنظام العالمى الحالى . وهذه النظريات أو الرؤى تسلك مسلكاً إنسانياً تجاه التنمية ، والافتراض الضمنى لها هو أن أفراد المجتمعات المتخلفة يعانون من القهر والتسلط من قبل أصحاب السلطة فى مجتمعاتهم أولئك الذين يسيطرون على الموارد الاقتصادية ، وينسحب تصورهم هذا على المؤسسات التربوية والتعليمية حيث يمارس القهر والاستعباد على المتعلمين لاسيما الكبار منهم ومن أشهر

ممثلى هذه النظريات ايفـان إيليـتش Ivan illich وايفـيـريت رايمر E. Reimer وباولو فـرايرى P. FREIRE وفـيـمـا يلى مـعـالجـة وافـيــة لأهم أفـكـار هؤلاء المفكرين :

١- اللامدرسية ، عند إيليتش ورايمر :

إيفـان ايليـتيش Ivan Illich نمسـاوى الأصل ولد فى فـيـينا عـام ١٩٢٦ ، ودرس الدين والفلسـفـة فى جامـعـة « جرجوريا » فى رومـا ، ثم حصـل على درجة الدكـتـوراه مـن جامـعـة سالزبـيرج Salzburg ذهب إلى الولايات المتـحـدة الامريكية عام ١٩٥١ حيث عمل مساعداً لرئيس إحدى المؤسسات الدينية ، ثم عين مسـاعداً لمدير جامعة بورتوريكو الكاثوليكية Puertoricen C. U حيث نظم مركزاً للدراسات الدينية لأساقفة امريكا اللاتينية .

وشارك « ايليتش » فى تأسيس مركز التوثيق الثقافى بكرنفاكا cuernavaca بالمكسـيك ، حيث يتدرب آلاف الدارسين على آساس فلسـفـة تسعى لمساعدة المجتمعات على التخلص من المؤسسات التقليدية التى تكبل حركتها . ونظم « ايليـتش » الكثـيـر مـن السـمـنارات عن البـدائل التـعليـمـيـة فى مـجـتـمـع التكنولوچيـا. ومن أهم مــؤلفــاته عــودة الوعى CELEBRATION OF AWDRNESS (عام ١٩٧١) ، ومجتمع بلا مـدارس Deschooling SOCIETY (عام ١٩٧١) وغيرها من المؤلفات المهمة .

وتبـدأ نظريات ايليـتش المعـروفة باللامدرسـيـة أو فك المدرسة Deschooling وبإنتقاد المدرسة تمهيداً لانتقاد المجتمع الذى يصر عليـهـا . فايليـتش يفرق بين التربيـة Education والتمدرس Schooling فالاثنان غـيـر مـترادفين مـن وجهـة نظره ، فالمدارس التى ترتبط بمنهج دراسى ، وامتـحانات ، ودرجات وشهادات ،

و المدارس التى تعتمد على نظام إجبارى للقبول والحضور هى أقرب ما تكون إلى نظام السجن منها إلى نظام للتعليم أو للتربية . أن مثل هذا النظام يتعمد أن يعزل التلميذ عن مجريات الحياة حتى لا يفهمها، وبالتالى يسعى إلى تغييرها . وقد عبر « ايليتش » عن حقيقة ما تفعله المدرسة بالتلاميذ حين قال « ان التلاميذ يتمدرسون Schooled لتختلط لديهم الحقيقة بالوهم ، وعندما يتم هذا المسخ يبدأ منطق جديد : مزيد من التعليم لمزيد من النجاح . يتمدرسون ليخلطوا بين التربيه والتمدرس ، وبين الدرجة والانجاز ، وبين الدبلوم والكفاءة وبين الطلاقة والمقدرة على قول شىء جديد . ويتم مدرسة خيالهم ليقبلوا الخدمة بديلاً للقيمة Service in place of value ، والعلاج بديلاً للوقاية ، وحماية البوليس بديلاً للأمن والتوازن العسكرى بديلاً للأمن القومى والتنافس الحقدى بديلاً للعمل المنتج . ليس التعليم فقط هو الذى تم تشويهه وإنما شوهت الحقيقة الاجتماعية أيضاً » . (٩)

ان ايلتيش يقيم الحجة أيضاً على المدرسة فى أنها تحتكر توزيع المعرفة فالمجتمع الذى يعطى أحسن الوظائف لحملة أكبر عدد من الشهادات بغض النظر عن علاقة هذه الشهادات بطبيعة العمل ،والمجتمع الذى يعطى سلطة احتكار هذه الشهادات للمدرسة وحدها هو مجتمع دكتاتورى وشمولى ولكن من الغريب أننا نصف هذا الاحتكار بأبشع الألفاظ حين يكون فى المجال الاقتصادى ولا نصفه بالألفاظ نفسها حين يكون احتكاراً على عقول التلاميذ عن طريق المدراس !

ويرى « ايليتش » ان المدارس تنشأ على افتراض وهمى هو أن هنالك «سر لكل شىء فى الحياة » ، وان ثراء الحياة يتطلب معرفة هذا السر . وان هذا السر لا يمكن كشفه إلاّ بتتابع زمنى معين ، وان المعلمين وحدهم هم القادرون

على كشف هذا السر . وأن اكثر ما يضر بالمجتمع الحديث ، من وجهة نظر ايليتش ، هو هذه السرية المضروبة على مصادر المعرفة تحت ستار « المدرسة » أحياناً ، وتحت ستار « المهنة » أحياناً اخرى ، حتى أضحت المطالبة بأن توضع « بطاقات » واضحة على المعلبات تفسر على أنها هجوم على المبادرات الاقتصادية ، وان أي حديث في السياسة يفسر على أنه تخريب . تختبئ كل الحقائق السياسية تحت ستار الأمن القومي ، حتى أن المعلومات السياسية الحقيقية صارت من حظ الخدم والوصيفات والجواسيس .

ويعتبر « ايليتش » وزميله « رايمر » أن كون المدرسة قد أصبحت من كبرى مؤسسات المجتمع وأكثرها تكلفة مبرراً كافياً للتخلص منها ، فعدد المسجلين في المدرسة يفوق عدد العاملين في الزراعة ، وعدد الساعات التي يقضيها التلاميذ في الفصول أكثر من الساعات التي تقضى في الحقل ... وحين تحسب تكاليف التعليم يتضح ، كما يقول رايمر ، أنها تفوق ما ينفق على الزاعة أو الصناعة أو الانفاق الحربي (١٠) .

ويعزى « رايمر » هذه التكلفة العالية للمدرسة إلى طبيعة المدرسة نفسها ، فهي تفرق ما ينبغي ان يُجمع ، وتَجمع ما ينبغي ان يفرق ، فهي تفرق بين التعليم من جهة وبين العمل والترفية من جهة أخرى . ثم تقسم الحياة في شكل مود دراسية وتقوم بتجميع هذه المواد في شكل منهج دراسي ثم تقوم بتقسيم المتعلمين إلى معلمين وتلاميذ . وعليه ، فان الفصل بين التعليم والعمل هو أكبر أخطاء المدرسة . فالتعليم يحدث بطريقة عفوية حينما يحتك الانسان بمشكلات الحياة ، ولكن حينما نقسم الحياة إلى مواد ، فإن العملية تصبح عملية مزيفة ومصطنعة .

لهذا كله فإن المدرسة ، عند ايفان ايليتش وايفيريت رايمر ، آيلة إلى الزوال المحتوم لأنها طلاء زائف لنظام شائخ ومتآكل يشبه بقايا الامبراطورية النمساوية المترهلة التى تزداد شيخوخة كلما زادت توسعاً [١١] وتحديداً لهذا فإن ايليتش يحمل مبررات رفضه للمدارس وسعيه لالغائها فى أربعة اسباب هى :

١ - *ضخامة الانفاق على التعليم وعدم اتفاقه مع العائد :*

وهى ظاهرة عامة فى البلدان المتقدمة والنامية ، الغنية والفقيرة .

٢ - *التعليم المدرسى لا يحقق العدالة الاجتماعية :*

يتحيز التعليم المدرسى عادة ضد الفقراء ، ويفيد منه أبناء الأغنياء وبدرجة أكبر ، حتى فى برامج الرعاية الاجتماعية التى يقصد منها خدمة ابناء الفقراء .

٣ - *المدرسة لا تحقق التعلم :*

كما ان المدرسة لا تحقق العدالة الاجتماعية فانها لا تحقق التعلم . فما تفعله المدرسة هو تقسيم التعليم إلى مراحل ، تعطى فى نهايتها شهادات تحدد مكانة الفرد فى المجتمع ، كما سبق توضيح ذلك .

٤ - *كفاءة أساليب التعليم غير المدرسى :*

حيث يمتلىء المجتمع بامكانات تربوية هائلة غير مستخدمة ، كما أن الخبراء الموجودين فى البيئة فى مختلف نواحى الحياة أكثر كفاءة من معظم المدرسين . ويستطيعون تعليم المهارات التى يتقنونها لو حطمنا تقديس الشهادات واحتكار المدرسين لعملية التعليم .[١٢]

وقد رأى ايليتش ان إقامة الحجة على المدرسة ليس كافيا ، وإنما المطلوب هو صياغة البدائل المفصلة والعملية « لتعليم بلا مدارس . وان هذه الصياغة لابد أن تقوم على مفهوم دقيق للفرق بين التربية (أو التعليم) وبين التمدرس ، وهذا يعنى الفصل بين الدور الانسانى للعمل ، والبنية الجامدة للمدرسة ، والتى تدعى إن المدرسة وحدها هى التى تقوم بتجهيز الأفراد لمراحل النمو المتقدمة (كبار السن) ، هذه النظرية الجامدة التى يقتصر فيها التعليم على سن محددة والتى تدعى أن ما لايدرس فى المدرسة لا قيمة له ... وان استهلاك التعليم لابد أن يتم بطريقة متدرجة ، وأن نجاح الفرد يعتمد على مقدار ما استهلك من التعليم ، وإن التعليم عن الحياة خير من التعليم من الحياة .

لذا فإن مؤسسات التعليم المرتقبة ، كما يصورها ايليتش يجب أن تأخذ شكل مراكز تسهيلية Facility Centers حيث يجد كل متعلم السقف المناسب لامكاناته وقدراته . وان تتيح هذه المراكز التنوع التعليمى والاختيار الحر وفقاً للاهتمامات والامكانات . وعليه فإن هذا التصور ***يتمثل فى تحقيق أسس ثلاثة هامة هى :***

١ - وضع حد لإلزامية التعليم وإتاحة المجال للتعليم التطوعى . هذا يعنى ضمن ما يعنى ، أن نضع تمويل التعليم فى ايدى التلاميذ مع توفير نظام مرن للاشراف ، وتحقيق مستقبلى متنوع قائم على البدائل والخيارات .

٢ - التركيز على مؤسسات التعليم غير النظامى التى تربط بين التعليم والخبرة .

٣ - خلق أطر للتعليم المستمر مما يفضح أهم رسالة للمنهج الخفى Hidden Curriculum وهى ان التعليم ينتهى يوم تنتهى سنوات الدراسة . بحيث

يكون هدفنا النهائى ليس خلق متعلمين ، وإنما خلـــق مجتمع متعلم The learing society الأمر الذى يحقق إعادة الحياة إلى مؤسسات التعليم غير الرسمى ، وتسليم مسؤلية التعليم إلى الأفراد أنفسهم .

وفى حدود هذه الأسس اقترح ايليتش مجموعة من البدائل فى مقدمتها .(١٣)

١ - ***الشبكات التعليمية*** *(Education Networks (Learning Webs* :

وقد طرح ايليتش هذه الفكرة لتعبـرعن التـواصل المطلوب بين الانسـان وبيئته من خلال الاعتماد على التعليم الذاتى. ويرى إن أى نظام مستقبلى لابد له من ثلاث مهام :

(أ) ان يساعد النظام التعليمى الراغبين فى معرفة شيء إلى الوصول إلى مصادر المعلومات .

(ب) تمكين كل الراغبين فى مشاركة الآخرين خبراتهـم من معرفة هؤلاء الآخرين .

(جـ) إتاحة الفرصة المناسبة لكل الذين يودون ان يطرحوا قضية على الرأى العام من طرح هذه القضية .

ولقد حدد ايليتش أربعة مصادر للمعلومات للمتعلم بقوله « ان الطفل ينمو فى عالم من الأشياء يحيط به عدد من البشر والذين يشكلون نماذج من المهارات والقيم ويلتقى الطفل بعدد من الاقران Peers يتحدونه ويتعاونون معه أو ينافسونه ، ويناقشونه ويفهمونه . وإذا كان الطفل سعيد الحظ فهو سيلتقى بعدد من الكبارمن ذوى الخبرة يهتمون بأمره .

وهذه المصادر (الأشياء ، والنماذج والاقران ، والكبار) يتطلب كل واحد منها نوعا من التنظيم حتى يتاح للطفل ان يلتقى بها . وقد صاغها ايليتش *فى اربع شبكات تعليمية على الوجه التالى :*

(أ) **الاتصال بالأشياء التعليمية** ، وهذه هى الخدمات التى تسهل اتصال الراغبين فى المعرفة بمصادر هذه المعرفة . مثل المتاحف ، والمكتبات ، والمعامل ، والمسارح والمصانع ، والمطارات ، والمزارع ، والتى يستعملها الطلاب على طريقة التلمذه apprenticeship .

(ب) **تبادل المهارات أو الخبرات** ، وهذه وسيلة تتيح لأصحاب الخبرات تسجيل خبراتهم والشروط التى بمقتضاها يستعملون كنماذج للمهارات Skill Models لغيرهم ممن يرغبون فى تعلم هذه الخبرات ، والمهارات ، والعناوين التى يمكن أن يتم الاتصال بهم عن طريقها .

(جـ) **لقاء الأقران** ، وهى وسيلة اتصال تتيح للاشخاص وصف النشاطات التعليمية التى يرغبون فى ممارستها ، ويطلبون أقراناً يشاركونهم نفس النشاطات .

(د) **الاتصال بمصادر التعليم عامة** ، وهذه عبارة عن دليل يوضح عناوين ومواصفات عدد من المهنيين المتفرغين ، مع توضيح الشروط المطلوبة للاستفادة من خدماتهم .

ويقترح ايليتش توافر مكتب للفرص التعليمية تكون مهمته مساعدة كل الراغبين فى التعلم ، وخاصة الفقراء منهم فى الوصول إلى مصادر المعلومات ثم طريقة الاستفادة من هذه المصادر .

٢ - الكوبونات التعليمية :

وتمثل البديل التعليمى الثانى ، وهو يكشف عن مدى تأثر ايليتش بالقوة التى راجت فى انجلترا منذ الستينيات ، وهى فكرة الكوبونات التعليمية ، وقد اطلق عليها ايليتش الجوازات التعليمية Education Passports أو الكروت التعليمية المعتمدة Educredit Cards .

وتتلخص الفكرة فى أبسط صورها فى أن الطفل يتسلم منذ ميلاده كوبونات ذات قيمة حقيقية أو صورية متفق عليها ، تؤهله لشراء وحدات تعليم Units of Education فى أى فترة من حياته . تمثل هذه الكوبونات نصيبه من ميزانية الدولة للتعليم . ففى طفولته يمكن لوالديه استهلاك بعض هذه الكوبونات فى مدرسة ابتدائية محلية أو مدرسة خاصة أو مؤسسة من مؤسسات التعليم غير النظامى . وعندما يبلغ الفرد الرابعة عشرة من عمره ، مثلاً ، يمكن أن يبيع جزءاً من هذه الكوبونات لمدرسة ما أو إلى صاحب حرفة من الحرف، فى سن الثامنة عشرة يمكنه أن يدخل الجامعة أو كلية مهنية . ويمكن أن يحتفظ بكل كوبوناته حتى يبلغ الأربعين أو الستين حين يشعر بالحاجة إلى شراء بعض الخبرات التعليمية ، وحينما يستهلك الانسان كل كوبوناته يبدأ فى الدفع نقداً .

وواضح أن فكرة الكوبونات التعليمية هذه فكرة جذابة ، خاصة للذين يهتمون بتعدد الفرص والاختيار والمنافسة بين انواع من التعليم مختلفة ، وللذين لا يتصورون ان يقتصر التعليم على التدريس النظامى وللعقدين الأولين من العمر ، وإنما ينبغى ان يمتد إلى العمر كله حين يشعر الفرد بحاجته اليه .

وهى فكرة تستهوى الذين يشعرون بالظلم وهم يدفعون ضريبة التعليم فى الوقت الذى يعلمون أبناءهم فى المدارس الخاصة .

وهى فكرة تستهوى أيضا الذين يتعاطفون مع الفقراء ، ويرون ان هذه الطريقة تضمن للفقراء حقهم من التعليم .

ورغم ان هذا النظام لا يلغى ربط الوظيفة بشهادات مسعرة إلا أنه يسهل عملية البدائل التى كانت تخنق فى مهدها بسبب الامكانات المادية ، ولقد جرت محاولات لدراسة تطبيق هذا النظام فى الولايات المتحدة ، وان كانت محاولات محددة ... لعل أهم هذه المحاولات هى المحاولة التى جرت فى مركز دراسة السياسة العامة بجامعة هارفارد بإشراف العالم المشهور كريستوفر جينكز Christopher Jencks وقد أكدت هذه المحاولة فوائد كثيرة فى مقدمتها :

١ - أنها توفر الكثير من حرية الحركة للتلاميذ داخل هيكل النظام التعليمى ، حيث لن يظل اختيار المدارس الأفضل من نصيب الأغنياء وحدهم .

٢ - أنها توفر للآباء فرصاً أفضل فى تشكيل مستقبل ابنائهم مما يدعم دور الآباء فى عملية التعليم و يوثق من صلات الآباء بالمعلمين .

٣ - أنها ستتيح للمعلمين والتربويين فرصاً أفضل لتطوير مناهج التعليم فى ظل المنافسة الحرة بين المدارس ، حيث تحاول كل مدرسة أن تقدم أفضل ما لديها لكسب التلاميذ .(١٤)

وبالرغم من أننا نجد اسهامات تربوية كثيرة لانتقادات وأفكار ايليتش ورايمر على نحو يجعلنا نعيد النظر فى الشكل التقليدى للتعليم ولمدارسنا ، الآ أننا نجد أن أكثر ما نتفق عليه مع ايليتش وصديقه هو التأكيد على التعليم غير

النظامى ، وتعليم الكبار خاصة ، ففى رأيهم ان كل وظائف المدرسة (الرعاية ، والانتقاء الاجتماعى ، والتلقين ، والتعليم) يمكن أن تقوم بها مؤسسات التعليم غير النظامى ، ومؤسسات تعليم الكبار على وجه التحديد مع درجة من الاختلاف بين دولة وأخرى .

فكثير من وظائف المدرسة يمكن أن تقوم بها المؤسسات التجارية أو المنزل أو دور العبادة أو الشركة أو اتحادات العمال ، والاعلام القومى ، وبعض الوكالات الثقافية ، كالمسرح والمتاحف وحدائق الحيوان والاماكن التاريخية والمكتبات ، وبعض المصادر الشخصية مثل التلفون والرسائل والتسجيلات .

٢ - تعليم المقهورين ، عند باولو فرايرى :

باولو فرايرى Paulo Freire مرب برازيلى شهير ، ولد عام ١٩٢١ فى مدينة « ريسايف » Recife بالبرازيل على شاطىء المحيط الاطلنطى ، وهى مدينة من أكثر مدن العالم الثالث فقراً وتخلفاً . وهو ينتمى إلى اسرة متوسطة الحال وعلى الرغم من أن والدته كانت كاثوليكية متدينة إلاّ أن والده لم يكن كذلك وعلى الرغم من اختلاف الورع الدينى بين والديه فإنه لم يحدث له الصراع فى مراهقته نتيجة لذلك . ولكن الذى أثر عليه هو الازمة الاقتصادية العالمية (الكساد العالمى) فى عام ١٩٢٩ والتى جعلته من عبيد الأرض الذين عانوا الآم الجوع والحرمان ، وظل متخلفاً دراسياً بسبب الفقر ، لذا فقد أخذ على نفسه عهداً بأن يكرس حياته لمقاومة الجوع حتى يجنب الأطفال الآخرين مستقبلاً ويلاته . وقد استطاع أن يتخرج فى جامعة ريسايف كمعلم وتزوج عام ١٩٤٤ من زميلته الزا Elza ، وواصل دراسته العليا حتى حصل على درجة الدكتوراة فى التربية من الجامعة نفسها عام ١٩٥٩ ، حيث قدم أفكاره وفلسفته فى تعليم الكبار ومحو الأمية فى رسالته للدكتوراه .

وكان لبا ولو فرايرى مشاركات عديدة مجتمعية حيث شارك بفاعلية فى محو أمية العديد من الأميين إلى جانب نشاطاته الاكاديمية الاعتيارية كالكتابة العلمية وغيرها .

وقد أدت مشاركته فى برامج محو الأمية إلى سجنه لمدة ٧٠ يوماً عام ١٩٦٤ عقب الانقلاب العسكرى فى البرازيل ، ثم سمح له بالرحيل إلى دولة «شيلى» التى مكث فيها ٥ سنوات ، عمل خلالها مع منظمة اليونسكو العالمية، وفى البرامج الشيلية لمحو أمية الزراعيين (١٥) . وقد التحق فرايرى بجامعة هارفارد عام ١٩٧٠ حيث عمق اتصالاته مع ايفان اليتش I . illich ، وجوناثان كوزول J. KOZOL وغيرهما من دعاة التحرير . ومن أهم أعمال باولو فرايرى : تعليم المقهورين Pedagogy of the Oppressed والفعل الثقافى للحرية Cultural Action For Freedom ١٩٧٠ .

وعموماً ، فإن المفاهيم المفتاحية لدى فرايرى هى الحرية freedom والوعى Consciousness وأنسنة الانسان Humanization . والمفاهيم الثلاثة مترابطة ، وهى بمثابة موجهات للبشر ، فالوعى عنده يؤدى للحرية ، والحرية تؤدى لتمسك الفرد بإنسانيته .. ومن هنا كانت التربية ، من وجهة نظره ، ضرورية لايقاظ الوعى وتحفيزه . لذا ، فإنه يرى الحل الرئيسى لاصلاح حال الفئات المقهورة فى مجتمعاتها يكمن فى تعليمها حتى تعى حالتها وتدرك سوء أحوالها .

وإنطلاقاً من مسلمة أساسية هى أن قيمة عمل الانسان تكمن فى قدرته على تغيير العالم ، يرى فرايرى أن تعليم المقهورين كممارسة إنسانية من أجل الحرية لابد له من أن يمر بمرحلتين متمايزتين : فى المرحلة الأولى ، يستجلى المقهورون عالم القهر ، ومن خلال ممارستهم للنضال يلتزمون بتغيير هذا الواقع .

وفى المرحلة الثانية ، أى بعد أن تتضح حقيقة القهر لا يصبح التعليم من أجل المقهورين فقط بل يصبح من أجل الرجال كلهم لأجل تحقيق حريتهم الدائمة ، وفـــى كلتا الحالتين فإن النضال وحـــده هـــو الذى يتصدى لثقافة التسلط .

ولقد كان فرايرى أول من نبه إلى خطورة السرية على مصادر المعلومات ، حتى أصبح لكل « مهنة » أسرار لا يعرفها إلاّ أصحاب هذه المهنة ولقد وصف فرايرى ثقافة أمريكا اللاتينية بأنها ثقافة الصمت Culture of Silence وذلك لأن الناس قد فقدوا الكلمة they have lost word طبقاً لما ورد فى « الانجيل » فى البدء كانت الكلمة .

وحتى نعرف كيف تضيع الكلمة من قطاع كبير من الناس لابد أن نعرف نشأة العبودية التى نشأوا فيها . ان العبيد قد يسمح لهم بأن يمارسوا أى شئ ، بل وأن يمارسوا " النميمة " ولكن لا يسمح لهم بأن يقولوا كلمة واحدة عن الأحوال الظالمة التى يعيشون فيها . لذا ، فالمدارس ، " كما يقول رايمر " ، لاتفعل أكثر من تدريسهم ما يجب أن يعرفوه . ولذلك فهم يتعلمون القراءة ولا يقرأون ، ويتعلمون الأرقام ويكرهون الرياضيات ، ويسجنون فى الفصول الدراسية ولكن يتعلمون من الشارع .

لذا ، فقد انتقد فرايرى النظام التعليمى السائد فى دول العالم الثالث بالتركيز على موطنه البرازيل ، حيث رأى أن أهم مايميز التعليم هو أنه منحاز للأقلية ، وتابع للغرب ، ويتجاهل عقلية الانسان وثقافته . فهو عموماً تعليم «بنكى» تلقنى ، حيث يحدد دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها رأسه ويخزنها دون وعى ، وهو يرى أن النخبة الحاكمة تستهدف أقلمة الانسان مع ظروف القهر والسيطرة والاستغلال وقتل ملكة النقد لديه . ويستعينون فى

ذلك بمنهج بنكى أيضاً يرفض أسلوب الحوار - ، ويشوه الحقائق ، ويحجب الكيفيات التى يعيش بها الناس فى عالمنا .

ومن ثم ، فإن النتيجة معروفة وهى حرمان الانسان من حريته والحيلولة بينه وبين ممارستها . وبالتالى يقود الانسان إلى الاغتراب عن ذاته وعن مجتمعه وعن عالمه وحضارته .

ويقدم فرايرى بديلاً للتعليم البنكى ممثلاً فى « التعليم الحوارى » انطلاقاً من أن العمل التحررى هو حوارى بالضرورة . فالحوار عند فرايرى يقضى على الاستغلال والتدجين والشعارات . والتعليم الحوارى مؤسس على منهج محورى يقوم على أساس طرح المشكلات .... منهج يعتبر الانسان - ككائن تاريخى - نقطة البداية فى أى تحرك ، فليس هناك فرض لاراء المعلم على المتعلم بل تعرف على أراء هذا المتعلم واستبطان خبراته ، ومساعدته على تعميق وعيه بالتفكير الناقد ، وبالتالى تحريره وتحقيق انسانيته وبذا ، فإن المنهج يمكن كلا من الطلبة والأساتذة من عملية التعليم كما يمكنهم من تجاوز ظاهرة الاحتكار الثقافى ، ويمكن الرجال من تجاوز الخضوع للتصورات الكاذبة عن العالم . (١٦)

وقد كان تركيز باولو فرايرى على محو أميه الكبار وتعليمهم وتثقيفهم . وكان « فرايرى » يستخدم طريقة مبتكرة فى تعليم الأميين ، عرفت بطريقة « الحواس » لاعتمادها على حواس الانسان ، حيث يقوم بتحليل دقيق لثقافة جماعة الدارسين لاستخراج الكلمات المشبعة بمعان أو مضامين ايديولوجية ، ويسمى هذه الكلمات " **بالكلمات التوليدية** " بالاعتماد على ما تثيره كل كلمة من انفعالات ودافعية ، ومدى ثرائها فى إثارة المناقشة ، إلى جانب ابراز كافة المقاطع الصوتية للكلمة . وقد أوضحت تجربة فرايرى أن هذه القائمة من الكلمات التوليدية تتكون فى حالة اللغات الاسبانية والبرتغالية السائدة فى

البـرازيـل ، من حـوالى ١٨ كلمـة * . ومـن هذه الـكلمــات يتم تحــديد الاطار المجتمعى العام لكل منها ، وهو ما يسميه فرايرى بالمواقف الاشكالية . ويتم تفكيك أو تجزئة كل كلمة من هذه الكلمات إلى مقاطع صوتية يتم تكرارها ، ثم تحويلها إلى كلمات أخرى جديدة إعتماداً على تشابه المقاطع الصوتية ، وهو ما يتم اعداده بدقة .

ويتم تقسيم الكلمة إلى ثلاثة مقاطع صوتية ، ويلى ذلك الحصول على هذه المقاطع الرئيسـيـة الموجـودة فى كل كلمـة من هذه الكلمـات ، التى تتبـاين من مدينـــة إلى أخرى بحسب التركيبة السياسية والعلاقات الاجتماعية بها . فمثلا فـــى مدينـة ريـودى جانيـرو Riode Joneiro نبدأ بكلمة «Fa-Ve - La» وتعنى **الفقر** ... نتتهى بكلمة Re - Qu - Ez ومعناهـا ثروة .

وكان فريرى يركز على أن تخلق كلمات القائمة الأفكار وتمثلها ، وأن تكون مناقشة الكلمات ذاتها مناقشة نقدية . ولهذا الغرض فقد أعد فريق فرايرى «صوراً » تعبر عن كل كلمة وتمثلها . فمثلا عند مناقشة الكلمة التـوليدية «Tijolo » ، وتعنى « طوبــة » كانت تعرض عدة صور : لبناء ... مكونات بناء . وتقدم هذه الصور بداية دون كلمات ، وفى الشريحة الثالثة تقدم الكلمة مكتـوبة أعلى الشـريحة ... ثم تقسم الكلمـة إلى ثلاثة مقـاطع صـوتيـة مما يساعد الأميين على فهم كيفية تركيب الكلمات . والخطوة التالية بعد عرض

---

* الكلمات التوليدية التى تم التوصل اليها فى تجربة باولوفرايرى لتعليم اللغة البرتغالية هى :

الرقص الشعبى	Balique	المهنة	Profissao	الطوب	Tijolo	الفقر	Favela
العمل	Trabalho	مصنع السكر	engenho	المطر	Chuva	الأرض	Terreno
الحكومة	Governo	الثروة	Riqueza	الطعام	Comida	بئر	Poco
فأس	Enxada	محرات	Aredo	دراجة	Bicilete	راتب	Salarlo
						المستنقعات	Mangue

الصور هى تكرار هذه المقاطع بصوت عال وتلى ذلك عدة خطوات أخرى تنتهى باستيعاب المتعلم الكبير للمضامين المطلوبة للكلمة ومرادفتها ومغازيها المختلفة . (١٧)

بالرغم من كل الاضافات والاسهامات التى قدمتها نظريات التحرير سواءً عند ايليتش ورايمر أو عند فرايرى الأ أننا لا نستطيع الأ أن نجد انتقادات أساسية لتلك النظريات يمكن اجمالها على النحو التالى . (١٨)

١ - ان مقوله التعليم كتحرير يمكن أن تكون « يوتوبية النظرة » فالدور الذى يمكن أن يلعبه التعليم فى التنمية والتغيير الاجتماعى بهذا المفهوم لم تتوافر أدلة كافية عليه . فعلى سبيل المثال فإن عددا من الدول قد تبنت نظرية التحرير لفرايرى حيث كان التعليم هو الأداة الأساسية للتنمية . من هذه الدول : غينيا بيساو ، وانجولا ، و موزامبيق ، كما أن فرايرى نفسه قد عمل مستشاراً لهذه الدول ولدول أخرى مثل بيرو ، وتنزانيا ، برغم ان تحليلاته تتصل بمجتمعه فقط ، وكانت النتيجة متواضعة على الصعيدين السياسى والاقتصادى .

٢ - إن منطلقات التحرير ، خاصة عند ايليتش ، مؤسساتية وليست ثقافية ، وقد تعنى التقهقر الانسانى أكثر مما تعنى التقدم ، فإننا حين نستبعد أى منهجية عن تنظيم التعليم ، وحين نكتفى بأن نقدم للطالب أولويات بسيطة من الخبرات التى تثير فضوله ، أفلا نجعل هذا الطالب مقصراً عن إمكاناته ، ونتركه نهباً للتشويه والاستلاب (الاغتراب) . أو ليس من الخداع والمهانة كما يقول " افانزينى " - أن نشيد بعظمة الانسان فى حين لا نقدم له إلآ مجالات وسبلا تافهة من الاثراء الفكرى ؟ فالتحرر عندئذ يمكن آن يعود بنا إلى تراجع وتأخر انسانى . وبذا يفقد هذا التحرر غاياته ومراميه التى

تبرر وجوده ، وحتى لو أخذنا بمنطلقات « إيليتش » فإننا لا نجد عنده الآليات التى تحقق التحرر من المدرسة .

النظرية الاندراجوجية (علم تعليم الكبار Andaragogy)

١ - أصول تاريخية :

وهى مستمدة من « الفلسفة الانسانية ، كما تمتد جذورها إلى الفلسفات الوجودية ، و النظريات السيكرلوجية الانسانية ، خاصة عند روجرز Rogers واريكسون Erikson وماسلو Maslow وبرونر Bruner كما أن للنظرية علاقة بمدخل النظم System Approach فى التعلم .

وكان أول من استخدم مفهوم « الاندراجوجيا » لأول مرة ، هو المربى الألمانى « الكسندر كاب » فى عام ١٩٣٣ وكان يقصد به العلمية المستمرة لتعليم الكبار كما شرحت فى النظرية التربوية لأفلاطون . على أن أول من أدخل هذا المصطلح التراث العلمى لتعليم الكبار هو الفليسوف الامريكى «مالوكولم نولز Malcolm Knowles » وذلك فى أوئل السبعينيات من هذا القرن .

وقد استطاع « نولز» أن يصوغ لنا نظرية لتعليم لكبار تعتبر من أكثر النظريات قبولاً فى هذا المجال ، وكانت ملاحظات نولز التجريبية للمتعلم الكبير هى ألأساس المتين لتلك النظرية التى اسهم عدد من المربين فى دعمها تجريبياً وتطويرها نظرياً ، من أهمهم الكندى (توف Tough والامريكى (هول Houle) . والاندراجوجياً عند نولز هى فن وعلم مساعدة الكبار (أو الناضجين) على التعلم ، وهى بذلك تختلف عن البيداجوجيا Pedagogy التى تعنى فى أصولها (الاغريقية) فن وعلم تعليم الصغار وترتكز «الاندراجوجيا»

على عدد من المفاهيم من أهمهـــــــا « الحرية » " والاستقلالية " ، " وحق الفرد فى توجيه ذاته " ، و« تحقيق الذات » " والتعلم الموجه ذاتياً " ، والمشاركة الفعالة » . وتلتقى تلك النظرية مع الفلسفة الانسانية فى كونها تنطلق من أن الانسان بطبيعته يحب الخير ، وأنه مخلوق يتمتع بالحرية والاستقلالية بما لا يؤثر على حريته فى صنع قراره أو اتخاذه . ووفقاً لهذا يصبح الفرد هو محور التربية ومحور التعليم ويصبح المعلم هو الموجه أو المستشار الثقافى للمتعلم الكبير والمسهل لعمليات تعلمه هذا إلى جانب كونه أحد مصادر المعرفة والمعلومات التى ينبغى أن يوفرها للكبير وأن يتيح له الظروف المناسبة للتعلم .

وتهتم النظرية الاندراجوجية بتقديم تصورات للتعلم مختلفة عما عداها من تصورات سائدة فى المنظمات التعليمية الحالية . فنولز يسمى ما يسود تلك المنظمات بأنه « **نظريات المحتوى** » الذى يقوم على تعلم الصغار ، ويتغافل عن طبيعة التغيرات التى أصابت الحياة و المجتمع معرفياً وتكنولوجيا واجتماعيا وما يترتب على مثل هذه التغيرات من دعوة جارفة لمزيد من التعلم الذاتى والتوجيه الذاتى طوال الحياة ، وتدبير الاساليب الكفيلة بتحقيق هذا . (١٩)

وتقوم هذه التصورات الجديدة لتعليم الكبار على أربع فرضيات أو مسلمات أساسية هى تختلف عن نظريات المحتوى . وهذه الفرضيات تؤسس على قناعة نولز بأن الفرد عندما ينضج تتبلور لديه حاجة وقابلية متزايدة لتوجيه ذاته واستخدام خبرته فى التعلم كما يتزايد استعداده للتعلم ، وقدرته على تنظيم تعليمه حول مشكلات حياته وأن هذه العمليات تتزايد بأستمرار اثناء مرحلة المراهقة أكثر من أيه مرحلة سابقة عليها .

٢ - *فرضيات النظرية :*

وفى هذه الحدود يرى نولز فرضياته الأربع عن المتعلمين من الكبار على النحو التالى : (٢٠)

- الفرضية الأولى :

تغير مفهوم الذات من الاتكالية إلى الاستقلالية المتزايدة :

وفى هذه الحدود يرى « نولز » أن مفهوم الذات لدى الأطفال يجعلهم شخصيات اتكالية عاجزة عن اتخاذ قرارات خاصة بهم . بما يجعلهم يعتمدون باستمرار على الكبار وسلطتهم . على أن هذا الأمر يأخذ فى التغير مع التحول من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ، حيث يصبح الفرد أكثر احساساً بكونه كائناً له قيمته وله احتياجاته وقدراته وبالتالى تتزايد ثقته فى نفسه ويصبح أكثر استقلالية عن ذى قبل ، كما أنه يرفض وبشدة أية معاملة له تنال من هذه الثقة وتلك الاستقلالية خاصة فى عمليات تعلمه .

- الفرضية الثانية :

تصاعد دور الخبرة لدى المتعلم الكبير :

ان « نولز » يؤكد أنه مع تزايد اكتمال نمو الفرد ووصوله إلى مرحلة النضج يتراكم لديه رصيد متزايد من التجارب والخبرات (المبرمجة وغير المبرمجة) على نحو يجعله مصدراً ثرياً للتعليم الآنى و المستقبلى . وعلى هذا لا يتجاوز دور المعلم فى العملية التعليمية مساعدة الكبار على تطوير ثقتهم بأنفسهم وتوجيههم بشكل يساعدهم على تحديد دوافعهم وحاجاتهم التعليمية فى ضوء

خبراتهم السابقة ومن كل هذا يتم صياغة أهداف عملية التعلم هذه ومحتواها وطرق تنفيذها وتقويمها .

- الفرضية الثالثة :

مواجهة تحديات الحياة هى أساس الاستعداد للتعلم لدى الكبير :

ترى النظرية الاندراجوجية آنه مع تنوع الأدوار الاجتماعية التى يقوم بها الكبير فى الحياه ومع صعوبة التحديات التى تواجهه فيها ، يتولد استعداد للمتعلم لدى الكبير مصحوبا بأكتساب خبرات وتجارب وترسم النظرية آساليب وطرائق عدة لتحفيز هذا الاستعداد لدى الكبار عند تعلمهم . هذه النظرية الاجتماعية لاستعداد الكبار للتعلم تختلف عما لدى الصغار من دوافع فسيولوجية وعقلية أساساً إذن فالأطفال مستعدون للتعليم لأسباب تختلف عن الكبار .

- الفرضية الرابعة :

تعلم الكبار موجه نحو المشكلات والتطبيقيات الفورية :

تفرق النظرية الاندراجوجية بين مفهوم الصغار للتعليم وبين مفهوم الكبارلهم، **فالصغار** لديهم استعداد لتعلم الموضوعات - المنفصلة ، لذا فالحقائق والمهارات هى أهم ما يحتاجونه فى مثل أعمارهم ، فى حين أن **الكبار** يسعون فى تعلمهم إلى تعاطى المشكلات التي يواجهونها ويبحثون لها عن حلول أثناءتعلمهم وفقا لمنظور متكامل أكثر منه جزئى أو منفصل .

ويعكس هذا الاختلاف أيضا اختلافاً فى المنظور الزمنى لكل من الصغار والكبار . فالصغار يتعلمون للتطبيق فى المستقبل فى حين أن دوافع التعلم لدى الكبار هى حل المشكلات التى تعترض حياتهم اليومية ، ومن هنا تتجلى أهمية بناء مناهج الكبار حول المشكلات التى تواجه حياتهم الجارية .

وبهذا الشكل تفرض على كل معلم للكبار مسئوليات ضخمة تتجلى فى عدم فرض أرائهم ورغباتهم على المتعلمين الكبار ، بل ويجب أن يكبحوا من رغبتهم الجامحة للتدريس والتلقين ، ويجب أن تعطى مسئولية التعلم للمتعلمين الكبار أنفسهم . وفى إطار هذه العملية يصبح دور المعلم هوالدور الفنى المهنى والمرشد بالاضافة إلى كونه مرجعاً فى المقرر الدراسى . فيجب على المعلمين أن يوفروا الجو التعليمى الذى يسمح للمجموعة أن تستخرج منه الخبرات تعليمية عظيمة .. لذا فالمعلم الجيد وفقا لهذا الأساس هو الادارى الجيد الذى يدير عملية التفاعل بين متغيرين أساسيين هما المتعلم من ناحية والبيئة من ناحية أخرى . ويجب أن يكون تصميم التعلم مخططاً فى هيئة سلسلة من الأنشطة التى تستغرق المجموعة كلها فى عملية إصدار القرارات الخاصة بمحتوى التعليم واستراتيجياته فتقرر المجموعة أى أسلوب ، وأى مادة تعليمية تعتبر مناسبة وفعالة لتحقيق أهداف تعليمية معينة . (٢١)

تأسيساً على كل ما سبق تتكشف فروق عديدة بين الفرضيات التى يقوم عليها التعلم البيداجوجى (تعليم الصغار) والتعليم الاندراجوجى (تعليم الكبار) ولعل الجدول رقم (١) يلخص أهم تلك الفروق بين الفرضيات لكلا النمطين التعليميين (البيداجوجى والاندراجوجى) ، كما أوضحها نولز . (٢٢)

وجـه المقارنة	الفـرضيـــات	
	الاندراجوجيا (التعلم بواسطة المعلم)	الاندراجوجيا (التعلم الموجه ذاتياً)
مفهوم الذات لدى المتعلم	الاعتماد على الغير (شخصية اتكالية)	الاعتماد على التوجيه الذاتى وبشكل متزايد
خبرة المتعلم	قليلة الأهمية ، ويتم بناؤها أكثر من استخدامها	مصدر ثرى للمتعلم
الاستعداد للتعلم	فسيولوجى وعقلى ، ويتفاوت حسب درجة النضج	ينمو مع الواجبات والادوار الاجتماعية والحياتية للمتعلم
المنظور الزمنى للتعلم	استخدام المعلومات فى المستقبل	تطبيق المعلومات فى الحاضر لحل المشكلات
طريقة التعلم	التركيز حول موضوعات منفصلة (المواد الدراسية)	تركيز وظيفى (حول المشكلات)

وقد بلورت النظرية الاندراجوجية نموذجا تطبيقياً لفرضياتها ، وهذا النموذج الاندراجوجى يهتم بالدرجة الأولى بالعمليات والاجراءات أكثر من أهتمامه بمجرد نقل المعارف والمهارات ، كما أنه يسعى للتركيز على نضج الدارسين الكبار ، والاستفادة من خبراتهم ومساعدتهم على طلب التعلم والاستزادة من المعرفة بصفة مستديمة بما يتناسب مع الدعوة القائمة للتربية مدى الحياه لمواجهة التحولات المتلاحقة فى المعارف والمهارات فى شتى مجالات الحياة . وأخيرا فإن هذا النموذج يوفر للمربيين والمخططين إطاراً منهجياً واضحاً يسهم فى رفع كفاءة تعلم الكبار داخل العملية الاندراجوجية .

٣ - *خطوات النموذج الاندراجوجى :*

وقد رصد « نولز » عناصر أو خطوات هذا النموذج على النحو التالى :

الخطوة الأولى : خلق مناخ ملائم للتعلم

ويتم ذلك بتوفير البيئة التعليمية والتعلمية المحفزة وليست المحبطة ، وذلك بأن توفر مناخا قائما على التفاهم والاحترام بدلاً من التسلطية والرسمية المفوطه التى تلغى شخصية المتعلم وتعتمد على الجزاءات والعقاب ، كتلك السائدة فى مؤسسات تعليم الصغار . وكذلك ينبغى أن تكون بيئة تساعد على التعاون بدلاً من التنافس المقيت فى تعليم الصغار ، وأخيراً ، أن تتخلى عن الشكل الصارم الرسمى لها وأن تستبدله بمناخ يسمح بالمرونة ويشجع على التعلم المبدع .

الخطوة الثانية : تصميم خطة مناسبة للعمل :

وهذه الخطة يشترك جميع أعضاء العملية التعليمية فى صياغتها ، حتى يشعر المتعلم الكبير وكل أفراد عملية التعلم بالحرية فى صناعة واتخاذ القرارات الخاصة بهم ، وبالتالى يتزايد شعورهم بالثقة فى الذات وبقدرتهم على توجيه ذواتهم ، فيزداد إحساسهم بالانتماء للجماعة ويزداد إقبالهم على التعلم المثمر .

الخطوة الثالثة : تحليل حاجات المتعلمين الكبار :

وتعتبر هذه الخطوة مهمة فى سبيل وضع المعايير التى فى ضوئها يمكن الحكم على مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية ، فالمفروض أن تلبى هذه العملية التعليمية الاندراجوجية حاجات المتعلمين الكبار من حيث قدراتهم

واستعدادهم كأفراد ، وبما يخدم قيامهم بأداء مهم داخل المؤسسة أو المنظمة التى يعملون بها أو أيضا بما يساعد المجتمـــع على تحقيق أهدافه من هؤلاء الكبار فتحليل الحاجات إذن يتضمن ثلاثة جوانب هامة هى الأفراد الكبار أنفسهم والأداء المطلوب لمنظمات الاعمال ، ثم أهداف المجتمع أو البيئة منهم .

الخطوة الرابعة : صياغة الأهداف :

وتتم هذه العملية من خلال الحوارات المتبادلة بين المتعلمين الكبار والمعلمين على نحو يشعر هؤلاء المتعلمون بأن أهداف البرنامج لم تفرض عليهم ، بل أنها تتصل مباشرة بحاجاتهم التعليمية وأنهم أصحاب الدور الأعظم فى تحديدها أثناء عملية التعلم وليس قبلها على العكس من كافة اساليب التعلم الأخرى التى تفرض الأهداف فرضاً على المتعلمين لاسيما الصغار منهم .

الخطوة الخامسة : تصميم البرنامج بأنشطته وخبراته التعليمية :

ويتم بمقتضاها ، اختيار وتنظيم الخبرات التعليمية وصبها فى صيغ أو أنماط تعلمية ، قد تأخذ شكل الوحدة التجريبية ، أو المشروع التعليمى القائم على الانشطة والخبرات التعليمية ، أو البرنامج المكون من مشكلات حياتية ، مع بيان لطرائق التعليم المناسبة لتنفيذها على أن يترك للمتعلم الكبير باستمرار، أيا كانت الصياغة أو البرنامج المختار ، مهمة اختيار المصادر المناسبة لتعلمه وطرائق هذا التعلم . فالاساس فى البرنامج الاندراجوجى تحمل الكبير لمسئولية تعلمه .

الخطوة السادسة : تنفيذ البرنامج وإدارة انشطته

وهو عملية فنية تتصل بالأفراد المسئولين عن إدارة البرنامج واختيار العاملين فيه من معلمين وموجهين ومعاونين وغيرهم إلى جانب تفهم الأبعاد التنظيمية والمالية لعملية الادارة هذه . يفترض المام هؤلاء المدراء بأسس ونظريات التعليم الاندراجوجي والتحمس له . كذلك يفترض ضرورة قيام هؤلاء المدراء بإستخدام الطرق العلمية والمنهجية والتجريبية فى سعيهم المنظم للإدارة العلمية لبرامج تعليم الكبار اتساقاً مع طبيعة العناصر المكونة للإطار الاندراجوجى بأكمله .

الخطوة السابعة : تقييم البرنامج

وهذا التقييم يتسع ليشمل كافة الأبعاد المكونة للبرنامج الاندراجوجى بأكمله وفى مقدمتها ، تقييم مشاعر المتعلمين الكبار واتجاهاتهم نحو البرنامج المطروح ، سبل تطويره ثم تقييم عمليات التعليم من حيث المعارف والمهارات ومدى مناسبتها للتعلم وللمنظمة التى يعمل بها وللمجتمع الذى يضمهما معاً ، وهناك تقييم لسلوك المتعلم بعد تخرجه من العملية الاندراجوجية وأثنائها ثم تقييم نهائى للمخرجات والنواتج فى ضوء الأهداف الموضوعة للبرنامج ككل وتتبع فى جميع عمليات التقييم المرحلى والنهائى بكافة صوره الأربع (المشاعر ، التعلم ، السلوك ، والنواتج) أدوات ومعايير واختبارات سيكولوجية مقننة وموضوعية ، إلى جانب عدد من الوثائق والسجلات العلمية .

ويلخص الجدول التالى هذه الخطوات أو العمليات للنموذج الاندراجوجى فى مقابل عمليات وخطوات النموذج البيداجوجى [٢٣] .

وجـه المقارنة	عناصر العملية	
	البيداجوجية	الاندراجوجية
المناخ الدراسى	سلطوى - رسمى - تنافسى جزائى	متفاهم - غير رسمى - تعاونى متعاطف
التخطيط	يتم اساساً بواسطة المعلم	يعتمد على المشاركة فى التخطيط واتخاذ القرار
تحليل الحاجات	يتم اساساً بواسطة المعلم	تحليل ذاتى للحاجات
تكوين الأهداف	بواسطة المعلم	بالحوار المتبادل
التنظيم	تنظيم أو تتابع منطقى للموضوعات ومحتويات الوحدة	تتابع منطقى حسب الاستعداد (مشروعات تعليمية - محتوى دراسى)
الأنشطة	أساليب لنقل المعلومات والمهارات قراءات محددة	اساليب تدريبية وتجريبية قراءات حرة - مشروعات للبحث
التقييم	أساساً بواسطة المعلم	إعادة تحليل الحاجات ذاتياً والمشاركة فى قياس نتائج البرنامج

٤ - ملاحظات نقدية :

بالرغم من كون النظرية الاندراجوجية قد اسهمت اسهاماً عظيماً فى تطوير حركة ومجال تعليم الكبار قدر إسهامها فى تشكيل علم جديد لتعليم الكبار ، إلاّ أنها مازالت عرضة لانتقادات عدة ، كأى نظرية إنسانية أو اجتماعية أوطبيعية ، ولعل أبرز هذه الانتقادات ينصب على الأسس النظرية المتصلة بالمتعلم وبطبيعة العملية التعليمية داخل النظرية الاندراجوجية ، فالكثير من المعارضين يرون أن هذه النظرية لاتقدم جديداً فــى هذين الميدانين ، وأنها لا تختلف عما سبقها مــن نظريات فى شىء . وهو أمر لا ينكره « نولز » نفسه إذ أنه يؤكد على أن نظريته هى حصاد جهود سابقة ولاسيما تلك التى تناولت سيكولوجية الصغار والكبار خاصة جهود روجرز واريكسون وغيرهما .

على أن الأمر الأكثر أهمية يتصل من وجهة نظرنا بمدى ملاءمة هذه النظرية لثقافية مغايرة لثقافة المجتمعات الصناعية التى ترعرعت خلالها النظرية الاندراجوجية . فليس ثمة شك فى أن هناك خلافات أساسية تتصل بالمتعلم الكبير ذاته من حيث امكاناته ودوافعه وقدرته على التعبير عن ذاته ، وتتصل أيضاً بطبيعة السياق المجتمعى الذى يحياه هذا الكبير من حيث درجة الحرية فيه ومدى ممارسته لحقوق الدستورية والانسانية ، وحجم الأمية ، الابجدية والثقافية ، والمنتشرة فى مجتمعه ومدى أخذ هذا المجتمع بأسباب التقدم الاجتماعى والعلمى والتكنولوجى . فكل هذه العوامل تحدد حجم الدور الذى يمكن ان تلعبه نظرية لتعليم الكبار تقوم أساساً علي توجيه ذاتى وافتراض حد أدنى من المستوى الثقافى المقبول فى المتعلم الكبير .

الخلاصة :

كشف لنا العرض التحليلى الموجز لنظريات وفلسفات تعليم الكبار عن حجم الاهتمام بالراشد الكبير وبدوره فى تحقيق التنمية والتطوير لمجتمعه . كما كشف فى نفس الوقت عن تقاطع فى الفرضيات والأفكار التى تنطلق منها كل نظرية من هذه النظريات ، فثمة اتفاق كبير فى مواقع الانتهاء وان كانت نقاط البداية مختلفة ، ليبرالية كانت أو تقدمية أو تحررية أو إنسانية ، وهو أمر يسهل للمدقق استنتاج قواعد أساسية مشتركة للعمل فى ميدان تعليم الكبار وتطوير اسسه النظرية . كما أنه يوفر حصيلة نظرية مقبولة يمكن أن تكون خميرة لنظرية جديدة يمكن أن تتشكل اليوم أو فى المستقبل . والشاهد أن أغلب الجهود المبذولة فى ميدان تعليم الكبار تستند إلى فرضيات مشتقة فى الأغلب الأعم من النظرية الاندراجوجية ونظريات التحرر ، الآ أنها أيضا لا تغفل اسساً نظرية بعضها ليبرالى وآخر تقدمى . وهذا يعنى أن ميدان تعليم الكبار بحق هو ميدان تلاقح النظريات والفلسفات أو ما يعرف بالدراسات البينية Interdiscplinary Stuties ، وهو التوجه المستقبلى لكافة التخصصات المتقدمة .



الفصل الثالث

التخطيط الاستراتيجى

لحملات محو الأمية وتعليم الكبار

الفصل الثالث

التخطيط الإستراتيجي لحملات محو الأمية وتعليم الكبار

أهمية التخطيط الاستراتيجي:

شهدت فترة السبعينات من هذا القرن ارهاصات جيل جديد من التخطيط يعبر عن منطق ومنهج تحليلي جديد فى النظر الى قضايانا التربوية والمجتمعية وقد استطاع هذا الجيل من التخطيط ان يفسح له مكانا فى العديد من المجتمعات المتقدمة تحت اسم (التخطيط الاستراتيجى) .

ويقوم هذا التخطيط على تفكير استراتيجى له مقوماته ومفاهيمه كما ان له تقنياته الفعاله . ومن اهم امكانات هذا المستوى من التفكير والتخطيط انه يساعدنا على الوصول الى ما ينبغى ان يكون ، ويضعنا أمام الممكن من الأهداف وأمام طرق العمل ومساراته لتغيير الواقع ، ويساعدنا على طرح الاحتمالات الممكنه وإبداع الوسائل والأدوات اللازمة لكل منها ، ويتجه بنا الى الواقع ، وإلى مواجهة التغيير فيه عن طريق الموازنة بين بدائل واختيارات متعددة ويضعنا أمام الامكانات والقوى والموارد التى تؤثر على عملية الموازنة بين البدائل والاختيار من بينها .

---

* اعدت هذه الدراسة كورقة رئيسية اولى لأعمال الدورة التدريبية فى التخطيط للحملات الشاملة فى مجال محو الأمية بمسقط بسلطنة عمان فى الفترة من ٢٩ نوفمبر إلى ٤ ديسمبر ١٩٨٦ ، وقد نظم هذه الدورة مركز اليونسكو لتدريب قيادات تعليم الكبار فى دول الخليج العربى ومقرها البحرين ، وقد نشرت هذه الدراسة مجلة المركز (التربية المستمرة) .
وقد أعيد نشرها هنا بتصرف يناسب طبيعة الهدف من الكتاب الحالى .

وقد استطاع التخطيط الاستراتيجي ان يغزو المؤسسات التربوية والتعليمية بكافة اشكالها ومراحلها فى الكثير من بلدان العالم ، وأن يمد تأثيراته عليها فكريا ومنهجيا وطرائقيا سعيا نحو تجويد الخدمات التربوية وتحسينها وحسن استثمار الموارد البشرية والمادية ، المتاحة والممكنة ، وتحقيق ديمقراطية التعليم وتنمية حركة النظم التعليمية على خط رشيد ممتد فى المستقبل .

فى الوقت الذى فيه الكثير من نظمنا التربوية والتعليمية العربية لا تزال متسربلة فى اغلال التخطيط الكمى الرقمى بطرائقه قليلة الحيلة والفاعلية ومراميه القاصرة لذا فقد بات ضروريا ان يتجه الفكر التربوى ، بصورة متزايدة نحو الفكر الاستراتيجى ، بتقنياته المتقدمة لا سيما التخطيطية منها، بغية تحقيق أهداف التنمية التربوية ووصل الفكر بالعمل وإزالة الفجوة بين التعليم والمجتمع ولن يتم هذا إلا بمضاهاة أدوات التخطيط التقليدية المهجورة باساليب التخطيط الاستراتيجى فى ضوء ومفاهيم الكفاية والفاعلية للمواد واسهامها فى اتخاذ قرارات رشيدة فيما يتصل باستثمار عناصر الزمن والتمويل ومواجهة اوجه الهدر المختلفة .

واذا كان التخطيط بعامة والاستراتيجى منه بخاصة امراً ضروريا لاى مشروع او جهد جماعى مستقبلى ، فهو ضرورة لكل حملة محو امية حيث يتطلب الأمر حشد الطاقات الجماهيرية وتعبئة كل الموارد المتاحة واللازمة لها وتسييرها وفق منطق عقلانى منظم لذا فمن الخطورة ان نتوسل فى مجال محو الأمية باساليب تقليدية تتمخض عن خطة ايا كانت بل لابد أن تنطلق فى تفكير وتخطيط استراتيجى يستند الى الواقع فى تشخيص مشكلاته وحاجاته وتقدير امكاناته ، وان تتضح مرامى هذا التخطيط وتلك الخطة على نحو كمى وتتحدد مراحله وتستثمر موارده وأن تتكامل خطته مع خطة التنمية القومية

ومع خطط التربية المدرسية وغير المدرسية فى نطاق نظام لتعليم الكبار وفق مبدأ التربية المستديمة .

لذا فان الجدال ليس حول ضرورة التخطيط بل حول نوع التخطيط المناسب .

وتتضح أهمية التخطيط الاستراتيجى للحملات الشاملة اذا ما تبينا ان ادارة هذه الحملات والكثير منها تفتقر الى المنهج العملى الواضح كما يتم تسييرها وفق مفاهيم ادارية كلاسيكية وأساليبها غير فعاله ونتائجها وقتية ومواردها تستنفذ فى نشاطات عشوائية مرتجلة فى حين ان الادارة بالتخطيط الاستراتيجى تستطيع ان تزود مخططى الحملة وصانعى القرار فيها بالكثير من الاليات المفيدة لتسييرها وتمكنهم من المفاضلة الرشيدة وفقا لاغراضهم وقيمهم بين استراتيجيات ممكنة للفعل فى زمن محدد وصولا لاستراتيجيات مرغوبة ومفضلة .

كما ان التخطيط الاستراتيجى بأفقه الزمنى الممتد لآماد بعيدة يتناسب مع الهدف العريض لمحو الأمية وهو توجيه العقول الى مواجهة حقائق الحياة وهى مهمة تستغرق وقتا طويلا فضلا عن كونها عملية مفتوحة لان كلا من العوامل وبخاصة العامل السياسى والقومى التى تساعد على خلق هذه البيئة لا يتأثر بالزمن .

اذن فالتخطيط الاستراتيجى بتركيزه على البدائل والخيارات العريضة اكثر من الاسقاطات الخطية والتحاليل الاحصائية تلك التى طالما اعتمدت عليها اجيال التخطيط التربوى السابقة ، وبدراسته العقلانية التحليلية العميقة للوقائع والتطورات المتوقعة ونتائجها المترتبة عليها وبآفاقه الزمنية المتسعة انما يمثل تفكيرا خلاقا ومنهجا لادارة الحملات الشاملة لمحو الأمية على نحو منتج .

واذا تركنا جانبا الاهمية النظرية التى يمكن ان يقدمها التخطيط الاستراتيجى لادارة الحملات الشاملة لوجدنا ان هناك عملية ملحة تتمثل فى ان جهود محو الأمية وتعليم الكبار فى المنطقة العربية تواجه عددا من المشكلات والظواهر التى تدعونا بشدة للاعتماد على التخطيط الاستراتيجى لمثل هذه الجهود ومن بين اهم هذه المشكلات أو الظواهر ما يلى :

ارتفاع نسب الهدر : ويتجلى هذا الهدر فى عدة مظاهر لعل من بينها مشكلة التسرب فى مراكز الأمية وانقطاعهم عن الدراسة قبل استكمال مهارات المعرفة حيث يصل متوسط نسب التسرب هذه فى دولة البحرين وسلطنة عمان والامارات العربية حوالى ٤٠ ٪ من اجمالى المقيدين وبديهى ان هذه المسشكلة تمثل هدرا ماليا وبشريا ضخما ويتضح حجم هذا الهدر اذاعلمنا انخفاض المخصصات المالية لهذه المراكز اصلا بالقياس لمثيلاتها فى التعليم العام الى جانب انخفاض اعداد الملحقين بفصول محو الأمية .

ويضاف الى هذه النسب من المتسربين فى مراكز محو الأمية نسب المتسربين من مدارس التعليم النظامى . ففى بعض الدول الافريقية يتسرب اغلب الاطفال من المدرسة قبل اتمامهم الصف الرابع ولكن من بين ١٠٠٠ تلميذ ممن يكملون السنوات الأربع الاولى تقدر السلطات التعليمية ان من ٥٠ الى ٣٠٠ تلميذ يتسربون او يتخلفون ومعنى هذا اذا ترجم الى تكلفة ان ترتفع هذه بمقدار ٣٠٠ ٪ لكل تلميذ يتخرج فى المدرسة الابتدائية وفى هذا اهدار مالى [٤]

ضعف إعداد وتدريب معلمى محو الأمية **:** فمعظم البلاد النامية تستعين فى جهودها لمحو الأمية بمعلمى المرحلة الابتدائية على اعتقاد انهم اصلح الفئات للتدريس غير ان هؤلاء المدرسين يفهمون دورهم على غيرهم على غير ما يفهمه صانعو السياسات فهم يقبلون مهمة العمل فى مشروع محو

الأمية كوظيفة ثانوية فقط لزيادة دخلهم الضئيل ثم ان عملهم فى المشروع لا يرفع مكانتهم الاجتماعية (٥) كما انه يندر الاستعانة بمدرسين متفرغين لمحو الامية من بين افراد المجتمع نفسه ولم تتخذ اية اجراءات كافية لتدريب المشتغلين بمحو الامية فى خطط التنمية .

على ان اكثر المظاهر بروزا فى هذا الجانب هو عزوف الكثيرين عن العمل فى مجال محو الامية كمتفرغين لاسباب فى مقدمتها ضيق الهياكل الوظيفية فى هذا المجال مما يقيد فرص الترقى وضعف الحوافز وفرص التدريب الى جانب الثقة فى اجهزة محو الامية بوجه عام .

غياب التخطيط الحقيقى لجهود محو الامية : ففى ظل اساليب تخطيطية تقليدية لا تعبأ بالجودة لايمكن ان ننتظر من هذه الجهود خيرا .

فضعف تنظيم مراكز محو الامية ، والارتجال فى فتحها ، واضطراب الدوام فيها ، ونقص الاشراف والرقابة عليها ، وتعدد الجهات المسئولة عنها ، ونقص المتابعة واساليب التقويم ، والارتداد إلى الامية وضعف مجالات الدراسات والبحوث ، (٦) انما ينم عن غياب فى التخطيط الحقيقى وضعف فى فاعلية وكفاية الاساليب المتبعة حالياً فى التخطيط وفى هذا ما عبرعنه اختصاصى عربى بوصفه التخطيط فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار بأنه قليل الفاعلية ، شكلى الوظيفة ، لا يسير مع الواقع ولا يرتبط به التزام جاد ، ولا يشترك فيه كل عامل ، ولا يصنع فى دقة وشمول وصبر ، ولا يتعدل فى مرونة مع كل متغير مؤثر ولهذا يظل مجرد قرارات مرهونة بظروف عارضة ومتقلبة ، وغالبا ما نفذ تبعاً لهوية منفذيها ، وبشكل يبتعد عما تصوره منظروها او صانعوها . (٧)

انتشار ظاهرتى التبخر التعليمى والأمية الجديدة : فالتبخر التعليمى يعنى تبخر المكتسبات التعليمية او قلة تأثيراتها عند المتعلم ، مما يفقد نشاط محو الأمية كل وظيفته ويجعل الانفاق فيه تبديدا للمال والجهد [٨] ومع صعوبة الحصول على بيانات حول ظاهرة النكوص التعليمى هذه فى محو الأمية الا ان الشواهد تدل على ضعف فاعلية محو الأمية لدرجة كبيرة ومما يزيد من خطورة هذه الظاهرة ضعف الجهود التى تبذل بعد محو الأمية (مرحلة الاساس) وضيق الفرص المتاحة لاستمرار التعلم أمام المتعلمين الجدد .

ولا يتوقف الامر على ما يحدث لخريجى مراكز محو الأمية بل ان الامر ذاته يحدث لخريجى التعليم النظامى بدرجة اشد مما يشكل رافدا يصعب سدُّه للأمية وهو ما يطلق عليه الامية الجديدة The New illiteracy اكثر من كونها ظاهرة امية وظيفية ، حيث يعجز الافراد عن استعمال اللغة القومية فى سهولة وبساطة حتى فى التعبير عن الحقائق الاساسية المتصلة بتاريخ وطنهم او فى استعمالها فى التوصل الى استنتاجات منطقية او فى فهم الاساسيات فى أى كتاب او حتى الاحتفاظ بحقوقهم الدستورية .

وقد اشير الى انتشار أمية المتعلمين هذه فى عدد من الدول من بينها مصر وذلك فى عام ١٩٧١ على ان البيان الوحيد الذى يعطينا فكرة كمية عن حجم هذه الظاهرة وهو من الولايات المتحدة الأمريكية .

فعلى الرغم مما تمتلكه هذه الدولة من قوة ومال وعلم الا أنها تعانى من هذه الظاهرة على أعلى المستويات فقد وجد ان نسبة ٤٠ - ٦٠ ٪ من طلاب جامعة كاليفورنيا محتاجون لكورس فى اللغة الانجليزية الاساسية كما ان مقدرة الطلاب بجامعة استانفورد وغيرها من الجامعات الراقية فى استعمال لغتهم الام واللغات الاجنبية وفى استخدامهم المقدرة على الاستنتاج أو

معلوماتهم التاريخية ومعرفتهم بالادب الكلاسيكى كلها تعانى من التدهور المستمر [٩] كما ان التقرير الشهير امة فى خطر A Nation At Risk اوضح بجلاء ان ٢٢ مليونا من الأمريكيين البالغين يعتبرون اميين وظيفياً وذلك باستخدام أبسط اختبارات القراءة والكتابة والتعبير ، أن ١٣ ٪ من جملة الشباب الامريكى فى السابعة عشرة هم فى عداد الاميين وظيفيا ، بل ان ٢٥٪ من المتقدمين للعمل فى البحرية الامريكية لا يستطيعون القراءة عند مستوى الصف التاسع (الثالث الاعدادى وهو الحد الادنى المطلوب لفهم تعليمات السلامة اللازمة للمجندين .

وبعداستعراضنا لهذه الحقائق فان باحثا أمريكيا كبيرا يصف الأمريكيين بأنهم سائرون فى طريق الجهل حتى بحقوقهم كمواطنين . [١١]

والتحليل النهائى لكل هذه المشكلات والظواهر انما يكشف عن حقيقة هامة تتلخص فى كون السبب الرئيسى وراء كل هذه المشكلات هو ضعف التخطيط لحملات وبرامج محو الأمية حيث يقتصر التخطيط على المرامى الكمية فقط دون العناية بتجويد العملية التربوية ودعم البنى الاساسية والفوقية لهذه الحملات كما انصب التفكير التخطيطى التقليدى على (ماذا) - نريد أو نرجو ولم يلتفت - كما ينبغى - الى « كيف » يمكن التحرك مما نحن فيه الى ما نريد وهو لب قضية تطوير التربية مثلما هو لب عملية التفكير الاستراتيجى السليمة [١٢] ، وهنا تظهر الحاجه واضحة وملحة الى الاخذ بمنهج التخطيط الاستراتيجى الشامل .

والدراسة الحالية بهذا الشكل تصبح معنية اساسا بمحاولة وضع وتوضيح اسس فعالة وجديدة لكيفية ادارة الحملات الشاملة باستخدام منهج التخطيط الاستراتيجى الشامل وهى فى سبيل الوصول إلى غايتها هذه لن تقصد الى

تقديم اطار نقدى متكامل لهذه التقنيات بقدر ما ستحاول لفت انظار المسئولين الاداريين عن الحملات الشاملة الى ان هناك نوعا من الادارة الجديدة يظهر ليمثل علاجا لاخطاء نظم التخطيط السابقة .

وعلى ذلك فان الدراسة الحالية تسعى لتحقيق الأهداف التالية :-

الهدف الأول: التعرف على المنطق الذى يرتكز عليه منهج التخطيط الاستراتيجى ومنطلقاته والمساهمة فى تصميم اطار عام لمراحل تطبيقه وآليات تنفيذه ومتابعته بحيث يمكن الاسترشاد به عند القيام بالتخطيط للحملات الشاملة .

الهدف الثانى : تقديم منظور متكامل لمنظومة الحملة الشاملة لبيان كافة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها الرئيسية مع توضيح لمجمل العوامل البيئية والمجتمعية الفاعلة فيها والمتأثرة بها .

الهدف الثالث : توضيح امكانات استخدام احدى تقنيات التخطيط الاستراتيجى " موازنات الانجاز " ، وتقديم عرض تفصيلى لكيفية تطبيقها فى ترشيد موازنات الحملات الشاملة لمحو الأمية .

وتستند الدراسة الى فرض وحيد مؤداه ان التخطيط الاستراتيجى لمنظومة الحملات الشاملة يمثل منطقا عقلانيا جديدا وأسلوبا علمياً فعالا يستطيع زيادة فاعلية إدارة هذه الحملات .

ووفقا لطبيعة البحث واهدافه فان الدراسة الحالية سوف تعول على استخدام منهج تحليل النظم Analysis System باعتباره ينم عن دراسة تحليلية متعمقة تساعد متخذ القرار فى انتقاء خيار مفضل من بين عدة خيارات ممكنة وهو يقوم على بحث منظم وعقلانى يتضمن فرضيات موضوعة

بوضوح وأهدافا ومقاييس معروفة بدقة وخياراً لأساليب العمل مدروسة على ضوء نتائجها الممكنة (١٣) .

وسوف نتابع خطة الدراسة وفقا للمحاور الرئيسية التالية : -

- التخطيط الاستراتيجى فحواه ومبناه .
- منظومة الحملة الشاملة لمحو الأمية .
- التخطيط الاستراتيجى الشامل لمحو الأمية .
- موازنات الانجاز اسلوب جديد لتمويل الحملات الشاملة .

التخطيط الاستراتيجى فحواه ومبناه

(أ) موقعه من انواع التخطيط الاخرى :

كثيرا ما يختلط التخطيط الاستراتيجى بغيره من الوان التخطيط كالتخطيط السياسى (Political Planning) والتخطيط بعيد المدى (Long Rang Planning) والتخطيط طويل الاجل (Long Term Planning) والتخطيط الاجرائى (Operational Planning) وتخطيط المرامى (Target Planning) الخ لذا فقد يكون من المفيد قبل ان نتطرق الى فحوى التخطيط الاستراتيجى ومبناه ان نتوقف قليلا عن الفروق المنهجية والفلسفية بين انواع التخطيط المختلفة والتخطيط الاستراتيجى .

- ولعل اوضح هذه الفروق هو الافق الزمنى لها فهو يتراوح بين عام او اقل من ذلك كما فى التخطيط لحل المشكلات اوالتخطيط الاجرائى اوالتخطيط المرامى وبين اربعة اعوام كما فى التخطيط متوسط المدى ويمتد الى اكثر من عشرة اعوام كما فى التخطيط طويل الاجل والتخطيط الاستراتيجى وقد يكون

ذا افق زمنى مفتوح كما فى التخطيط السياسى والتخطيط بعيد المدى حيث لا يكون هناك تركيز على الافق النهائى .

– كذلك فان الغرض الاساسى لكل تخطيط مختلف ففى التخطيط لحل المشكلات ، مثلا يكون الهدف هو محاولة اعادة الأداء الى وضعه الطبيعى والروتينى فى حين هدف تخطيط المرامى ، وهو برمجة الانشطة لمواجهة مستويات كمية محدودة عند نقطة أو نقاط زمنية معينة (١٤) وهدف التخطيط الاجرائى ، هو تحسين الاداء الروتينى للوصول الى مستويات طموحة له بينما يهدف التخطيط الاستراتيجى ، الى تحسين الاداء بما يؤدى الى تحقيق الغرض الاساسى (أو المهمة) الذى توجد المؤسسة من أجله والذى تسعى الى تحقيقه اما التخطيط بعيد المدى ، فيتلمس المشاكل الاساسية التى تعترض سبيل التنمية ويسعى الى تلمس افضل الحلول لها . (١٥)

وهنا تظهر شمولية التخطيط طويل وبعيد المدى بدرجة اكثر من غيرها .

ثم ان عنصر المخاطر مختلف بين انواع التخطيط فهو مرتفع للغاية فى كل من انواع التخطيط قصير المدى (حل المشكلات برمجة المرامى والتخطيط الاجرائى) ويقل عنصر المخاطرة بزيادة المجرى الزمنى للتخطيط حيث نجد ان التخطيط بعيد المدى اقلها مخاطرة .

كذلك فان الناتج او المخرج النهائى لهذه الجهود التخطيطية يختلف من تخطيط لاخر ففى الدراسات التخطيطية للأماد البعيدة كما فى تخطيط السياسات والتخطيط بعيد المدى فإن ناتج العمل التخطيطى لا يكون بالضرورة خطط محددة بالمعنى الفنى بل ينتهى الامر باتجاهات ومؤشرات عامة لا تترتب عليها مسئوليات تنفيذية مباشرة على عكس الامر من باقى انواع التخطيط

بأجل محدد (قصيرا كان أو متوسطا أو طويلا) وتترتب عليها مسئوليات تنفيذية مباشرة .

يضاف الى ما تقدم أن اساليب الموازنة ، والتى تعتبر جزءا متمماً لاى نوع من التخطيط تختلف اختلافا كبيرا فى انواع التخطيط قصير المدى حيث يجوز استخدام موازنات البنود أوالموازنات الخطية ، كذلك تصلح لها موازنات الاساس الصفرى (Z . B . B.) اما فى التخطيط الاستراتيجى والتخطيط طويل الاجل فان موازنات الانجاز او ما يطلق عليه نظام التخطيط بالبرمجة الموازنة (P.P.B.S) هو انسب اسلوب للتمويل والموازنة . واخيرا فان تكلفة اعداد الخطط القصيرة المدى تكون منخفضة للغاية بالقياس إلى تكلفة الخطط الاستراتيجية والطويلة الاجل .

(ب) مفهومه : -

تأسيسا على ما سبق فان التخطيط الاستراتيجى هو تخطيط يتحرك فى أفق زمنى معلوم يتراوح بين خمس سنوات الى عشر سنوات او ما يزيد قليلا وينتهى بخطة استراتيجية تتضمن عدداً من الخطط الاجرائية والتنفيذية ويكون لكل هذه الخطط خطط اخرى احتياطية تصح الاستعانة بها وقت الازمات او فى تغير ظروف التنفيذ وهنا تظهر مرونته وحركيته ، كما انه يسير وفق عملية معقلنة تستهدف تحقيق المهام والغايات طويلة الاجل للنظام التربوى بالاستعانة باستراتيجيات معينة لاستخدام كافة الموارد البشرية وغير البشرية المتاحة والمتوقعة .

ومن ذلك يمكننا ان نشير الى ان التخطيط الاستراتيجى فى التربية انما يمثل فى جوهره منهجا نظاميا يستشرف آفاق المستقبلات التربوية المحتملة والممكنة

ويستعد لمواجهتها بتشخيص الامكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات معقلنة بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ .

وتحديدنا هذا المفهوم التخطيط الاستراتيجي انما يشير الى معان فى مقدمتها ، انه منهج ديناميكي واسلوب علمي يجرى وفقا لمنطلق وتفكير منظم تحكمه القوانين العلمية وهى مبادىء مدخل النظم ، كما انه يتجه ببصره الى المستقبل فى صوره المتعددة ، حيث يحدد فترة زمية مقبلة يتم فيها تحقيق اهدافه ، كما يتجه الى رصد الامكانات التربوية المادية والبشرية المتاحة والممكن استخدامها فى تنفيذ الخطط التى يرسمها ويجمع ويحلل ويفسر كل البيانات والمعلومات حتى يمكنه وضع مجموعة من البدائل او الخيارات ، الواضحة والممكنة فى صيغة خطط استراتيجية واجرائية وتنفيذية ، توضع امام متخذى القرارات ، مع بيان مزاياها وعيوبها ، لاتخازالقرار المناسب كما ان هذا التعريف يصل الفكر بالعمل عن طريق متابعته لتنفيذ هذه الوثائق السياسية اى الخطط المتبناه .

واكثر من هذا كله فان التخطيط الاستراتيجي يقوم على توجه ديمقراطى يتمثل فى دعوته لكل اعضاء المؤسسة التربوية للمشاركة فى عملية التخطيط بكافة مراحله وهذا ما سوف يتضح بجلاء عند معالجة مراحل تطبيق هذا التخطيط على الحملات الشاملة لمحو الأمية .

محاوره ومرتكزاته :

وفقا لكنج King وكليلاند Cleland فان نظام التخطيط الاستراتيجي يقوم على محاور اربعة رئيسية ، اولها ، المحور الافقى ، ويعنى التركيز على علاقات التفاعل والتغذية الراجعة على المستوى الافقى بين الاطار العام للنظام

وبين الموقف الخاص موضوع اتخاذ القرار ، فالمخطط مطالب فى ظل التخطيط ان يستوعب الصورة الكلية ، بما فيها من متغيرات مجتمعية وكل التأثيرات الناتجة عن قرار معين على المشكلة التى يدرسها ويتيح منهج النظم للمخطط الوسائل التى تمكنه من تحليل وتجزئة المتغيرات المتشابكة واخذها فى الحسبان بصورة قابلة للتحكم ثم اعادة تركيبها مرة أخرى فى ظل رؤية تركيبة كلية ، وثانيها ، المحور الرأسى . ويتصل بمستويات التخطيط الثلاثة الرئيسية ، وهى :

(أ) مستوى التخطيط السياسة العامة : ويتم عنده وضع أهداف عامة للنظام دون ربطها بتحديدات كمية .

(ب) مستوى التخطيط الاستراتيچى : وعنده تتخذ القررات الاستراتيچية بالاختيار بين البدائل الاستراتيچية الموصلة للاهداف .

(جـ) مستوى التخطيط التشغيلى : وهو المستوى الذى عنده يكون النشاط موجها نحو الاهداف التشغيلية وان كان يتعامل مع مدخلات محددة من حيث تخصيص المدخلات من الموارد التى تحقق هذه الاهداف التشغيلية .

وثالثها : محور الزمن والسببية ، ويرتبط هذا المحور بتحقيق التفاعل بين التنبؤات الاستطلاعية التى تهدف الى استكشاف الفرص البديلة فى المستقبل والمتاحة أمام النظام ، وبين التنبؤات التى يمكن ان تبنى عليها قرارات التخطيط الاستراتيچى للمستقبل المرغوب فيه ، وأخيرا ، محور الحركية وينصب على تحقيق التفاعل والتغذية المرتدة بين التخطيط الاستراتيچى وبين تنفيذ الخطط بما يحقق الأهداف . (١٦)

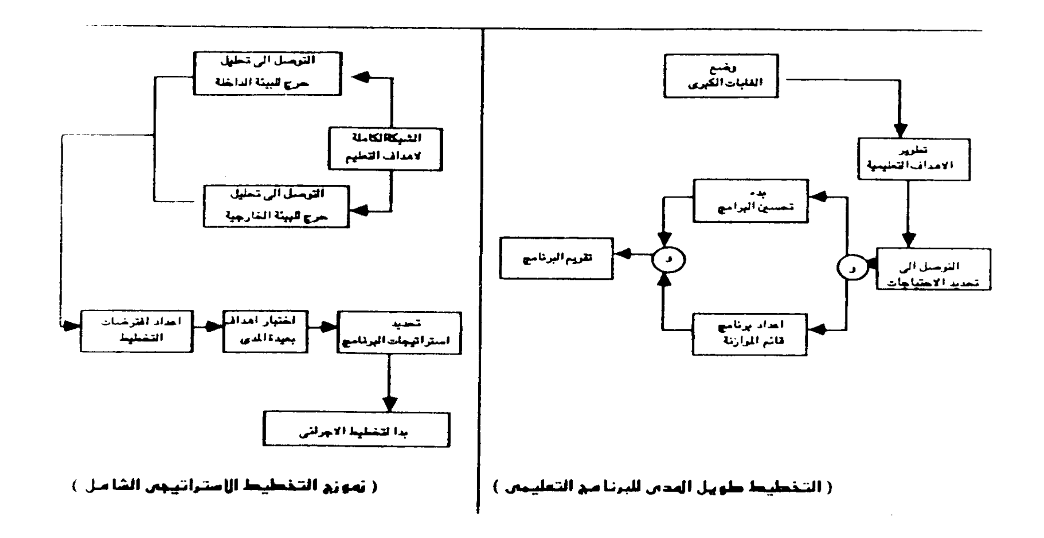
نماذجه واساليبه :

يمكن حصر نماذج أو أساليب التخطيط الاستراتيچية بصفة عامة فى نموذجين رئيسين : -

نموذج البرنامج التعليمى INSTRUCTIONAL PROGRAM MODEL والنموذج او الاسلوب الشامل COMPREHENSIVE MODEL ، وفى النموذج الاول : والذى يسود استخدامه فى التعليم العام يتم وضع أهداف ومرامى وتحدد الاحتياجات ثم يختار او يعدل البرنامج التعليمى وفقا للاحتياجات وتقوم فاعلية التغير البرنامجى بعد ذلك وتعدل ويتضمن البرنامج كل النشاطات التى تدور من حوله لتحسين نتائج انجازاته .

اما فى النموذج الشامل : والذى يسود استخدامه فى مجالات الصناعة والتجارة وكافة المنظمات غير الرسمية وفى التخطيط للنظم التعليمية الكبرى فانه يتم التركيز على البيئات الداخلية والخارجية للمجتمع التعليمى أثناء العملية التخطيطية ، وفى هذا الاسلوب فان شبكة الأهداف العامة للتعليم ، تتكون من صياغات للمهمات الاساسية والأغراض والمرامى التربوية كما تعتبر هذه الشبكة الداخلية والخارجية للمجتمع التعليمى ، وفى ضوئه يتم اعداد الافتراضات التخطيطية وتختار الاهداف بعيدة المدى ، وهذا يقودنا لتحديد استراتيچيات البرنامج لكى نبدأ التخطيط الاجرائي (١٧) .

ويوضح الشكل التوضيحى التالى أهم الفروق الاساسية بين مراحل تطبيق النموذجين : - (١٨)



شكل (١)

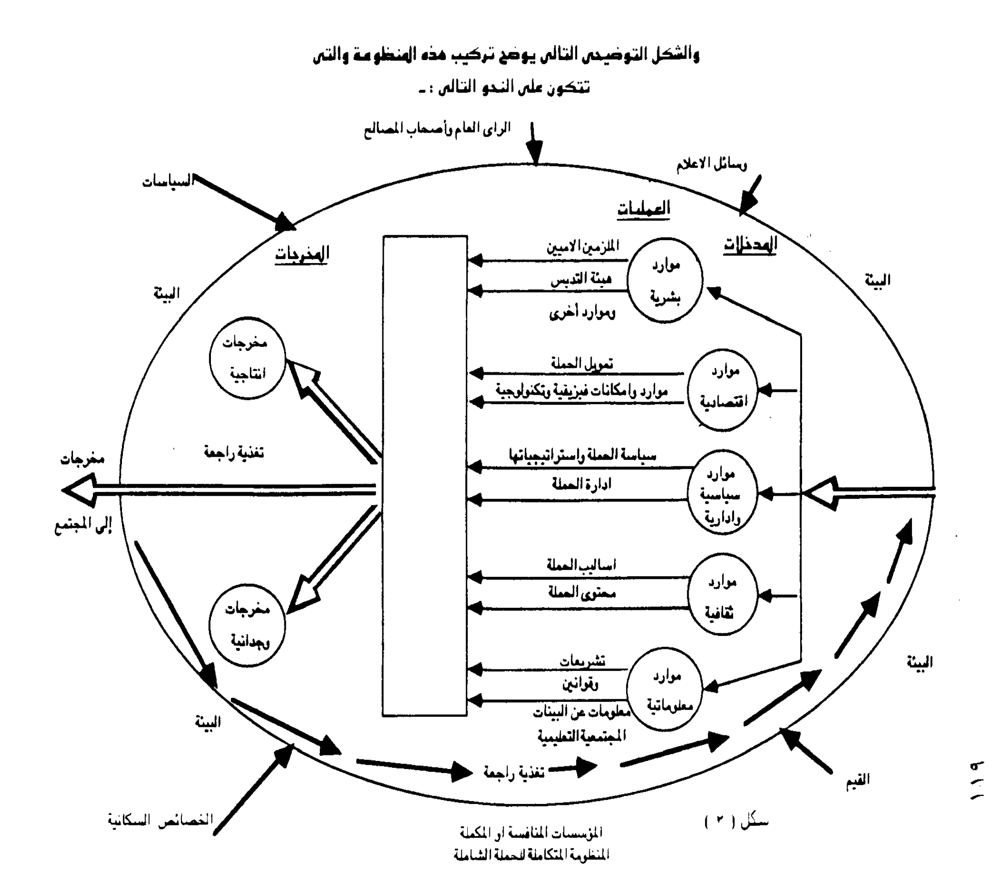
توضيح لأهم الفروق بين نموذجى الاستراتيجى

ومن الشكل السابق نتبين ان أهم هذه الفروق تتلخص فى ان التخطيط عن طريق البرنامج التعليمى يركز على تحديد الاحتياجات وهى غالبا تلك الاحتياجات التى تتصل بفجوات الاداء على مستوى البرنامج فقط ، فى حين يركز التخطيط الاستراتيچى الشامل على التحليل الحرج الذى يغطى كل المجالات الرئيسية للتنظيم التعليمى على مستوى البيئات الداخلية والمجتمعية .

كما ان التخطيط الشامل يقوم على افتراضات أساسية وهو الامر غير الموجود فى التخطيط بالبرنامج التعليمى ، ويقوم التخطيط الشامل على اجراءات تحكم حقيقية لاستناده الى نظام معلوماتى متجدد وهو الامر المفتقد فى التخطيط بالبرنامج التعليمى . واذا انتقلنا للمراحل المتضمنة فى كلا الاسلوبين نجد ان التخطيط الشامل يتضمن ثلاث مراحل (استراتيجى ، اجرائى ، حل مشكلات) فى حين ان التخطيط بالبرنامج التعليمى لا يتضمن سوى مرحلة واحدة واخيرا فان الموازنة تعتبر مكونا اساسيا فى عمليات التخطيط الاستراتيجى الشامل فى حين انها تعامل منفصلة فى التخطيط بالبرنامج التعليمى . (١٩)

وبدهى ان نموذج التخطيط الاستراتيجى الشامل يمكنه ان يقدم الكثير لتخطيط الحملات الشاملة بما يتميز به من اوجه تفوق على أغلب انواع التخطيط الاخرى على اننا لا نستطيع ، ونحن نتبنى هذا الأسلوب الفعال الا ان نجرى بعض التعديلات الاساسية على هذه الصيغة لأسلوب التخطيط الاستراتيجى الشامل بما يتفق مع مفهومنا عن التخطيط وبداية فإننا ننطلق من كون موضوع الدراسة - الحملات الجماهيرية - منظومة متكاملة حتى تصح اية معالجة باستخدام اسلوب التخطيط الاستراتيجى الشامل . وهذا ما سوف يتناوله الجزء التالى .

والشكل التوضيحى التالى يوضح تركيب هذه المنظومة والتى تتكون على النحو التالى :-



سكل (٢)

الحملة الشاملة كمنظومة :

يمكن النظر للحملات التعليمية للكبار على نحو انها منظومة متكاملة تتضمن ثلاثة اجزاء او عناصر رئيسية هى المدخلات Inputs والعمليات Throuputs والمخرجات Outputs وكل المنظومة تستهدف تحقيق اهدافها المرجوة .

(أ) المدخلات : -

وتمثل هذه المدخلات كافة الموارد والمؤثرات التى تستنهض الحملة الى الحركة وهى التى تتفاعل مع بعضها محددة بذلك خصائص المنظومة وجودتها ويمكن حصر أهم مدخلات الحملة حسبما نستقرئها من واقع الحملات فيما يلى : -

المدخلات السياسية الادارية ، وتتصل المدخلات اساسا بالسلطات المسئولة عن تنظيم الحملة وقيادتها ودرجة تفويض المسئولية الممنوحة لها ، وبدون ارادة سياسية جادة للتغيير فـــان برامج محو الامية تصبح بلا فاعلية[(٢٠)] ، فالسلطة السياسية فى المجتمع هى التى تحدد الاساس لحملة محو الامية ، اى طبيعتها ومجالها والاستخدام النهائى للمتعلمين الجدد ، اى أنها هى التى تعطى التفسير الذى تراه لمحو أمية الجماهير ، فقد رأينا ان الدافع الاساسى لحركة محو الامية فى كوبا هو حفز الجماهير على ممارسة النشاط السياسى ، ولكن اهل فيتنام اعطوا الاهمية الاولى لقيم الانتاج والوحدة الوطنية ، فى حين ان هدف (الهند) الأساسى كان ولايزال هو تحرير الفقراء والطبقات الدنيا . [(٢١)]

ولايتوقف الامر على القيادات السياسية بل انه يمتد ايضا الى الكوادر الادارية المسئولة عن الحملة ، حيث يفترض ان تتفهم الاهداف الاجتماعية والسياسية والتربوية للحملة وان تؤيد الجهود المبذولة من قبل الدولة لتحقيق

اهداف الحملة وان تكون من القوة بحيث تقود هذه الحملة بعقلانية رشيدة وحزم خاصة عندما تفوض اليها السلطة المناسبة .

المدخلات البشرية ، وهى العمود الفقرى للحملة ، وتتضمن كافة الموارد البشرية المشاركة فى الحملة وفى مقدمتها الافراد الاميون الملزمون بكافة منابعهم ، سواء كانوا ممن فاتتهم فرص التعليم لسبب او لاخر او ممن تسربوا من التعليم الابتدائى او من مراكز ومدارس محو الامية وما أكثرهم ، وهؤلاء الأفراد يمثلون المادة الخام للحملة ومخرجها الرئيسى فى ذات الوقت ، والى جانب هؤلاء الملزمين هناك المدرسون المتدربون على محو أمية الكبار وغير المتدربين والمتفرغين وغير المتفرغين والفنيين وغير الفنيين ، والى جانب ذلك هناك موارد بشرية اخرى معاونة كالمشرفين والموجهين وكذلك الافراد الاخصائيين والفنيين ومسئولى المالية والاداريين وكذا العاملين فى مجال الخدمات الاضافية (الثقافية والاجتماعية والصحية .... الخ) .

المدخلات الثقافية ، وتمثلها هنا الاستراتيجية الشاملة لمحو الامية وهى بمثابة الموجه الرئيسى لكافة نشاطات الحملة ، ففى ضوئها يتم وضع محتوى مشروع الحملة وبرامجها وطرئقها وأساليبها ، كما تعتبر مصدر معايير النشاطات التنفيذية والتقويمية .

المدخلات الاقتصادية ، وهى عصب الحملة بما تمثله من قوة شرائية لتمويل برامج ومشروعات الحملة وشراء كافة التجهيزات والامكانات الفيزيقية والتكنولوجية ويلاحظ اغفال محدودية هذه المدخلات فى كثير من الحالات رغم اهميتها القصوى .

المدخلات المعلوماتية ، وتتصل بكافة البيانات والمعلومات المجتمعية والتعليمية التى تسهم فى النظر الى واقع منظومة الحملة وبيئاتها وطبيعة

القوى الفاعلة فيها والمتأثرة بها ، والتى تعين على اتخاذ القرارات ، وتيسير سبل التنفيذ والمتابعة .

(ب) - العمليات :

وهى تتضمن بصورة عامة ثلاث عمليات متتابعة ، اولاها عمليات تحضيرية او اعدادية للحملة الشاملة ، وتتضمن كافة العمليات التخطيطية بدءا من تحديد الغايات الكبرى من الحملة ، ودارسة الموقف التعليمى الراهن وتحديد الاهداف التفصيلية للخطط الموضوعة ، ثم تحديد الاستراتيجيات اللازمة لكل خطة ومستلزماتها المادية والبشرية والادارية . وثانيتها ، عمليات تنفيذ الحملة وتتم بعد اقرار الخطة النهائية المتبناه وبعد تحديد مصادر تمويلها ووسائل تنفيذها وبرمجة توقيتاتها . واخيرا هناك العمليات التقويمية وهى تتم بالتوازى مع العمليتين السابقتين بهدف اصدار قرار بشأن مدى نجاح الحملة من عدمه .

(جـ) - المخرجات :

وهى احد ثلاث فئات إما **مخرجات انتاجية** وهى تلك النتائج الملموسة للحملة كمحو أمية عدد معين من الأفراد او تسرب عدد اخر او انصراف جانب ثالث عن برامج محو الامية لسبب او لاخر .وهناك مخرجات انتاجيةاخرى تتمثل فى حجم المعلومات التربوية ونتائج الخبرة والبحوث التى تتراكم فى هذا المجال ، وفى النمو المهنى للعاملين فى الحملة بالاضافة إلى العوائد غير المباشرة على القطاعات المجتمعية المختلفة بفعل التحول السلوكى والمعرفى والشخصى لجمهور المستفيدين من الحملة (٢٢) وهناك **مخرجات وجدانية** تتصل بردود الفعل تجاه الحملة ونتائجها الانتاجية سواء من جانب زبائنها والعاملين فيها او من جانب قطاعات المجتمع .

اما الفئة الثالثة من المخرجات فهى المخرجات الارتدادية الراجعة للمنظومة بغرض التقويم الكلى لمدخلات وعمليات ومخرجات هذه المنظومة ومدى نجاحها فى تحقيق اهدافها . (٢٣)

التخطيط للتخطيط الاستراتيجى الشامل لحملات محو الامية:

تأتى أهمية عملية التخطيط الاستراتيجي من كون التخطيط الاستراتيجى طويل المدى يمثل نشاطات ومراحل متعددة تحتاج فى حد ذاتها الى تخطيط لكى يسفر عن عمل علمى حقا ، وهذا التخطيط للتخطيط قد يكون اشق من التخطيط نفسه ، خصوصا اذا كان البلد الذى يتبنى التخطيط ينقصه الخبرة التخطيطية نفسها (٢٤) ، هذا هو الحال تقريبا فى معظم دول الخليج .

وفى حدود هذه الورقة ، وفى ضوء تأكيدنا على ان التخطيط عملية وضع وتنفيذ ومتابعة سياسة للتنمية فى شتى القطاعات فان عملية التخطيط للتخطيط الاستراتيجى على نحو ما نراه ، فهو لا يجب ان يقتصر على مجرد اتمام وثائقه اى خططه الاستراتيجية والاجرائية والبرنامجية ، بل يجب ان يمتد الى التنفيذ والمتابعة ليشكل دورة مستمرة .

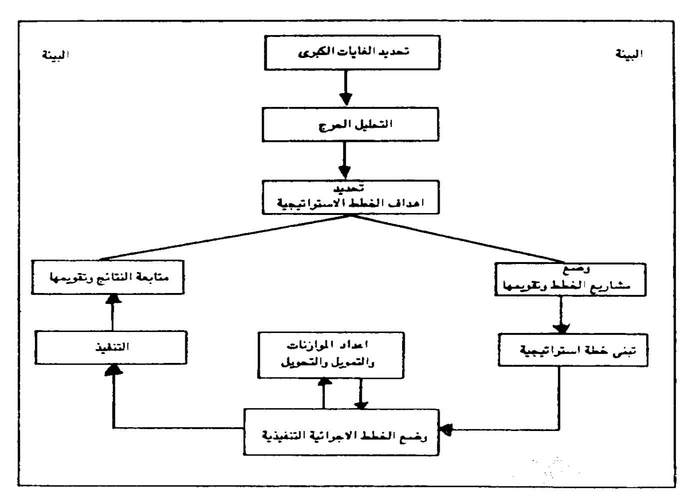
لذا فاننا نرى ان هذا التخطيط انما ينبغى ان يشتمل على المراحل المتتابعة التالية :

(أ) عمليات اعدادية أو تجهيزية (لإعداد وصياغة الخطط)

(ب) عمليات تنفيذية .

(جـ) عمليات تقويمية .

ويمكن ان نوضح فكرتنا هذه بالشكل التوضيحى التالى :



شكل (٣) : توضيح لمراحل التخطيط للتخطيط الاستراتيجى لحملات محو الامية

وفيما يلى توضيح لهذه المكونات

(أ) العمليات الاعدادية أو التجهيزية :

وتتضمن هذه العمليات مايلى :

- تحديد الغايات الاستراتيجية للحملة :

من البديهى ان يتوفر لاى حملة لمحو الامية اطار استراتيجى فلسفى يترجم مضامينها العامة ومرامى اتجاهاتها والاسس الفكرية التى يتسلمها المخططون فى أية خطط استراتيجية او اجرائية أو تنفيذية . ونتصور ان هذا الاطار

الاستراتيجى هو الاستراتيجية العربية لمحو الامية . ومن هذه الاستراتيجية يتم اشتقاق شبكة اهداف الحملة ويوضح موقعها من البيئة المحلية والمجتمعية كما تحدد طبيعة العلاقات داخلها .

فالهدف الاول للاستراتيجية العربية لمحو الامية تحرير الانسان العربى أيا كان موقعه من أميته ابجديا وحضاريا ، لذا فمن الطبيعى ان يكون هذا هو الهدف الرئيسى لاى حملة شاملة لمحو الامية فى أى قطر عربى ، كذلك اذا كانت الاستراتيجية العربية تؤكد على أن الامية ليست مجرد اكتساب مهارات اسياسية للقراءة والكتابة بقدر ما تكون وسيلة لتوظيف تلك المهارات فى سياق التقدم لتحقيق المشاركة الإيجابية فى بناء المجتمع الجديد وتولى مسئوليات المواطنة الصالحة ، فان هدف اى حملة شاملة يجب ان يكون محو الامية الحضارية . وكذلك الامر بالنسبة لباقى الاهداف العشرة للاستراتيجية .

ويعقب هذا التحديد للغايات القيام بعدة نشاطات مصاحبة أولها ، إعداد وتنظيم جهاز متخصص للتخطيط للحملة تقوده نخبة من الخبراء المتخصصين تكون بمثابة وحدة مركزية للتخطيط الاستراتيجى الشامل تكون مهمتها :

(أ) وضع واعداد دليل (او كتيب) مرشد للتخطيط الاستراتيجى للحملة ، يتضمن الموضوعات التى يجب ان يغطيها هذا التخطيط كالجدولة الزمنية والبيانات والمعلومات المطلوبة ، كما يتضمن مؤشرات تخطيطية مبدئية ، كالتحليل الحرج للعوامل البيئية الخارجية والداخلية للحملة ، ونتائج الحملات والجهود السابقة لمحو الامية ، والافتراضات التى يقوم عليها التخطيط واستراتيجياته ، والموازنات طويلة المدى ، والخطط الاجرائية والتنفيذية وارشاد التنفيذ والتقويم هذا الى جانب شرح للمفاهيم المستخدمة ومعجم بالمفردات الشائعة .

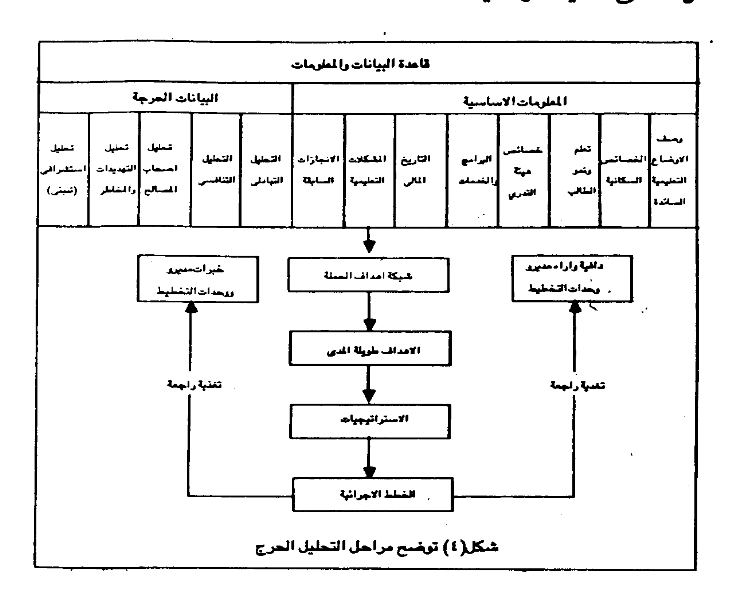
(ب) استخدام المؤشرات التخطيطية السابقة فى تدريب هيئات التدريس العاملة فى الحملة وان تمثل هذه المؤشرات الاساس فى تنفيذ الاوجه الرئيسية للتخطيط الاستراتيجى والاجرائى ، وان يتم تدريبهم بطريقة التعليم والتدريب معا بطريقة اكثر واقعية (٢٥) وثانيها ، اذاعة ونشر هذا التصور المبدئى لتخطيط الحملة على الرأى العام للتعريف بأهداف الحملة وشرح خطواتها واثارة اهتمام كافة المعينين فى سائر القطاعات ، ولعل الاستفتاءات والندوات العامة والمتخصصة واللجان المختصصة وغيره من الوسائل المعروفة القادرة على سبر أغوار الرأى العام والمتخصص ومعرفة اتجاهاته وكشف مواقفه وضمان مساهمته فى تلك الحملة (٢٦) .

التحليل الحرج للبيئات التعليمية والمجتمعية :

متى تمت الموافقة على التصور المبدئى لمشروع الحملة من جانب السلطة المسئولة والرأى العام وصدور القرار السياسى فإن مرحلة جديدة تبدأ وهى التحليل الحرج والتى تعتبر نقطة بداية التخطيط الاستراتيجى ، بل هى من أهم خطواته لان معظم المتغيرات فى بيئات الحملة والتى يمكن أن تؤثر فيها يتم تحديدها وتخطيطها قبل حدوثها مما يزيد من النتائج التى نحصل عليها إلى أقصى قدر ممكن .

وتتمثل وظيفة التحليل الحرج فى هذه المرحلة فى مساعدة المخططين فى التروى و تحليل وتقويم الاتجاهات والعوامل والسياسات الحاكمة وكافة الظروف الكامنة فى البيانات الخارجية والداخلية والتى تؤثر على البرامج وعلى تكوين الأهداف والاستراتيجيات المطروحة وعلى تضميناتها ، كما يزودنا بالنتائج الممكنة فى الماضى والحاضر والمستقبل ، وكذا القضايا الاستراتيجية ذات العلاقة بانجاز مهمة الحملة الشاملة .

ويتم التحليل الحرج فى مرحلتين متتاليتين ، مرحلة المعلومات الأساسية Essential Information Phase ومرحلة البيانات الحرجة Data critical ويوضح الشكل التالى هاتين المرحلتين : (٢٧)



شكل(٤) توضح مراحل التحليل الحرج

ومن الشكل السابق نتبين أن مرحلة المعلومات الأساسية يتم فيها تحديد الحقائق وثيقة الصلة بالجوانب التربوية والتعليمية ذات التأثير فى عملية إتخاذ القرار وتتضمن هذه المعلومات الحرجة ، الانجازات السابقة ، وصف الخصائص التعليمية لمنطلق الحملة ، شبكة الاهداف التعليمية ، الخصائص السكانية والديموجرافية ، جوانب التعلم لدى الملزمين ، هيئات التدريس وخصائصهم ،

البرامج وخدماتها ، السياق المالى ، والتمويلى لبرامج محو الأمية خلال فترة سابقة ، المشكلات التعليمية السائدة ، أما مرحلة البيانات الحرجة فتتضمن اختيار وتنظيم البيانات المختارة من مرحلة المعلومات الأساسية بالإضافة إلى كونها تتضمن إسقاطات استشرافية وقرارات حول البيئة التعليمية والمجتمعية (٢٨) وواضح أن هذه المرحلة تقودنا الى التفكير الاستراتيجى فى أول تطبيقاته .

وتستخدم فى مرحلة البيانات الحرجة عدة أساليب منها التحليل التبادلى Swop Analysis ويستهدف التعرف على تحليل جوانب القوة الرئيسية المتصلة بالبرامج من الملزمين ، وتحدد الفئات الواجب محو أميتها وأولوياتها ومجالاتها والمناطق التى يجب أن تركز عليها وإعداد المراكز التى يجب إنشاؤها .... الخ واذا لم يكن بالامكان وضع الأهداف إلا فى صورة كمية ، فلا أقل من أن تصاغ بوضوح كاف بحيث يكون بالامكان الحكم على انجازها من عدمه . (٢٩)

ولابد ان يتم كل هذا وفق افتراضاتنا التخطيطية عن المستقبل والتى يمكن ان تكون إما طويلة المدى أو قصيرة المدى وإما خاضعة لسيطرتنا فى صورتها الكمية او الكيفية ، كالجوانب السابقة ، أو غيرها كالبرنامج التعليمى وتخصيص الكتب والمراجع والأهداف والغايات المستهدفة ، وإما (شبه قابلة لتحكمنا) كخصائص فى إسقاطات الموازنة ، وقد تكون الافتراضات خارجة عن نطاق سيطرتنا كمرين مثل الابعاد والسياسة ومستويات التمويل والعوامل الاقتصادية والجوانب التشريعية والارتفاع أو الانخفاض فى أعداد المسجلين من الملزمين ، وبديهى ان أيا من هذه الافتراضات يحتاج لصياغته إلى تقنيات مستقبلية خاصة سبقت الاشارة إليها . (٣٠) .

رسم ومراجعة أطر الحملة واستراتيجياتها :

ويتم فى هذه الخطوة ترجمة الأهداف التفصيلية بأولوياتها إلى مجموعة من مشاريع أولية للخطط الاستراتيچية (وهى وثائق التخطيط هنا) التى سوف تنطلق منها الحملة وتوضح متضمناتها واستراتيچياتها البديلة وسقفها الزمنى المقترح ، ثم تتم مراجعتها بصورة مستمرة للتعرف على مزايا ومثالب كل منها وتكون المفاضلة بين الخطط على أساس الاستراتيچيات التى تقودها للتنفيذ .

والاستراتيچية هنا هى المسار الذى يوضح كيفية الأستفادة من الموارد وكيفية تعبئتها ومجموعة الأساليب التى تتوسل بها إلى تصحيح الاخطاء وتلافى الاختناقات بما يؤدى لتحسين أداء الحملة ككل . وهنا تظهر أهمية الاستراتيچية فى توفير البيانات والمعلومات للمخططين والإداريين لاتخاذ أحكام بشأنها وهذا يمثل البعد الفنى فيها ، فى حين نجد أن علميتها تستمد من كونها عملية منظمة لتطوير وتنسيق الخطط وترتيب بدائلها وتعظيم عوائدها .

وعليه فإن استراتيچيات التنفيذ هى بصفة عامة الاجراءات المفصلة المتعلقة بتنفيذ البرامج والمشروعات وما يتصل بها من تحديد نقاط البدء والمسئوليات فى المواقع وعلى المستويات المختلفة والخطوات الاجرائية ووسائل التنفيذ وأساليب الاشراف والتقويم والمتابعة . كما أنها الاجراءات التفصيلية المتعلقة بكسب تأييد العاملين فى المؤسسة والمتصلين بها للخطة وحفزهم على إنجاحها (٣١) .

وعلى الرغم من تنوع وتعدد الاستراتيجيات التربوية المستخدمة فى عمليات التفكير الاستراتيجية الا انه بالنسبة للتخطيط الاستراتيجى فانه يمكن حصرها فيما يلى من استراتيجيات :

(أ) استراتيجيات مالية :

وهى تلك التى تتضمن جوانب الموازنات التعليمية والانفاقات والاستثمارات والمشروعات المالية الخاصة ، وكافة الجوانب المتصلة بالبيع والشراء والمبانى التعليمية والقروض والمنح الحكومية .

(ب) استراتيجيات الافراد العاملين :

وتتصل بمسائل إعدادهم وتدريبهم ومرتباتهم ووسائل تنميتهم وظيفيا .

(جـ) استراتيجيات إدارية :

وتتناول دراسة الهياكل التنظيمية وأساليب اتخاذ القرارات والمركزية واللامركزية والاساليب الادارية المختلفة ، والتنمية الادارية والتنظيمية .

(د) إستراتيجيات طلابية :

وتتعهد مسائل نموهم الفكرى والبدنى والاجتماعى وأمور قبولهم وتسجيلهم ومعدلات الهدر والرسوب والتسرب .

(هـ) إستراتيجيات التجديد :

وتبحث فى المواد التعليمية الجديدة وتقنيات التدريس الحديثة وأنماط تنمية الإبداع لدى هيئات التدريس ، وبرامج التدريس الخاصة .

(و) إستراتيجيات البيئة المحلية :

وتتناول أمور العلاقات والاتصالات العامة مع المجتمع المحلى وإمكانات التعامل معه والاستفادة من موارده المتاحة وتسويق الخدمات له .

(ز) استراتيجيات البرنامج التعليمى :

وتتضمن كل ما يتصل بالبرنامج التعليمى بخدماته والمراجعات والتعديلات الواجبة لـه وأساليب وأدوات تقويمة .... الخ (٣٢) .

وتعتبر عملية صياغة الاستراتيجيات ورسم اطر الخطط المطلوبة مسئولية مشتركة بين كل العاملين فى الحملة اكثر منه مسئولية جهة مركزية للتخطيط وهنا تظهر ديمقراطية التخطيط الاستراتيجى .

لذا فان أسلوب المشاركة Participatory Approach هو أنسب أساليب صياغة الخطط حيث تدعى اعداد متساوية تقريبا من الإداريين المركزيين والمسئولين التنفيذيين ورؤساء مراكز محو الامية والمعلمين للمشاركة فى وضع تصورات محددة للخطط وفق الاستراتيجيات الأساسية التى تستند إليها كل منها ، حيث يتداولون فى شتى متضمناتها ويتدارسون مدى مناسبتها وصلاحيتها لمواجهة احتياجات الملزمين ومدى توافقها مع أحجام مراكز محو الأمية المتوفرة وكفايتها . ثم تحال هذه الخطط بعد ذلك إلى لجنة مركزية ذات مستويات تخطيطية وفنية عالية تقوم بتدارسها منهجيا وفنيا كما تركز على تحليل جوانبها المالية وجدولتها الزمنية المقترحة حيث تدخل تغيرات وتعديلات اساسية فى ضوء ما يتوفر لها من معلومات جديدة وفى التصورات السياسية الموجهة .

وفى ضوء هذه الدراسة المتعمقة يتم ترجيح عدد قليل من الخطط الاستراتيجية وفقا لمدى كفايتها وفاعليتها وتستبعد كل الخطط غير المستوفاة للمعايير الموضوعية ويتم بعد ذلك عقد مؤتمرات وندوات موسعة لتدارس

مشاريع هذه الخطط المقترحة حيث يتم الإتفاق على حد أدنى من الأولويات والاسبقيات التى بدورها تكون أساسا للمفاضلة بين البدائل المطروحة . وهذا ما تم تقريبا فى تجربة التخطيط للحملة الشاملة فى العراق (٣٣) .

وبعد أن تتم هذه المفاضلة ترسل إلى المستويات الادارية الاعلى حيث يتم حسم الاختيارات بين هذه الخطط على أعلى المستويات السياسية والادارية .

إقرار الخطة الاستراتيجية :

تعرض مشاريع الخطط الاستراتيچية المفضلة على السلطات السياسية والادارية العليا متخذة القرار . مع بيان لأهم الخصائص الايجابية والسلبية لكل خطة والأولويات الفنية للخيار بين هذه الخطط ، وعلى متخذى القرار أن يختاروا - وفقا لاعتبارات اجتماعية وسياسية عليا - واحدة من هذه الخطط أو أن يشيروا الى امكانية الأخذ بخطة استراتيچية موحدة عن طريق مزج استراتيچيات يسند بعضها بعضا ويكمل بعضها بعضا وتؤدى إلى فعالية اعظم باستخدام نفس القدر من الموارد (٣٤) . أو يطلبوا مراجعة الخطط من جديد وعلى كل الأحوال فعندما يحدث إقرار لخطة معينة فسوف يصحبة صدور قرار سياسى ملزم .

إعداد الخطط الاجرائية والتنفيذية والاحتياطية :

بإقرار الخطة الاستراتيچية العامة يتحتم وجود بدائل لأدوات الحركة وهذا يقتضى إعداد خطط اجرائية أو خطط عمليات تقابل متطلبات الخطة الاستراتيچية ، وتحدد إجمالى العمل المطلوب انجازه فى دائرة اختصاص كل مجال من مجالات الحملة ومدى انسياب هذا العمل . كما تحوى تخصيصا للموارد فى شكل موازنات وجدولة زمنية سنوية . ويتطلب إعداد مثل هذه

الخطط تدارس الخطة الاستراتيچية المتبناه وإعادة تقييم الموقف وانتخاب أفق أو مجرى زمنى للتحركات الاستراتيچية بحيث يصبح بمثابة موجه للخطة الرئيسية ومرجع لاختيار أولوياتها .

وتحول الخطط الاجرائية بعد تحديدها إلى خطط تنفيذية مرنة للبرامج أو المشروعات ذات نشاطات تفصيلية بكافة مكونات الخطة الاجرائية والاستراتيچية وتوضع سياسات واجراءات ترشد المنفذين وتوجههم عند تنفيذ هذه الخطط ، كما ترسم لهم مساراتها الزمنية المحددة وأولوياتها وفى ضوء هذا كله يتم اعداد مجموعة خطط احتياطية للخطة الأصلية يتم تنفيذها فى حالة وقوع أحداث مستقبلية مفاجئة لم تكن فى الحسبان . وبالانتهاء من هذه الترتيبات تعتبر الخطة التربوية الملزمة بمثابة وثيقة سياسية ينبغى تعضيدها وتعبئة كل الجهود لتنفيذها .[٣٥]

تمويل خطط الحملة وإعداد موازنتها :

يفترض أن تتضمن كل خطة مقترحة ، إستراتيچية أو اجرائية التوجهات الأساسية لكيفية الحصول على مصادر تمويلها وأوجه الانفاق عليها و نظراً لأهمية هذه العملية فيجب أن نخصها بمرحلة مستقلة فالمشاهد أنه على الرغم من أهمية هذه العملية إلا أن الإعداد لها يسير حيثما اتفق كما ان نصيب جهود محو الأمية العملية غالبا ما يكون متواضعا بالقياس لما يصرف على ألوان التعليم الأخرى ولايتكافأ مع حجم المشكلة ، لذا فزيادة المخصصات المالية لمحو الأمية بالدرجة الكافية يعنى البحث عن موارد مالية جديدة مثلما يعنى عدالة توزيع اعتمادات التعليم بما يرد للأميين حقهم فى التعليم [٣٦].

لذا يجب العناية بإعداد موازنات الحملات الشاملة باعتبارها خططاً مبرمجة لترشيد العمل المستقبلى وتحقيق أهداف الحملة ، كما أنها تمثل أداة رئيسية

لتخطيطها وأساس ترشيد مسارات النشاطات فى الحملة ، ومعيارا لتقويم تنفيذها ومراجعها . كما أن لاعتبارات الكلفة أهمية كبرى عند إتخاذ القرارات .

وكلفة الحملات الشاملةلمحو الامية يحددها عدد الدارسين ومتوسط كلفة تعليم الدارس الواحد . وترى إحدى الدارسات أن متوسط كلفة تعليم الدارس تتوقف على جملة متغيرات من أهمها :

شكل ارتباط الكادر التعليمى والادارى (معلمون متفرغون لمحو الأمية . معلمون محاضرون . متطوعون بدون أجور . ملزمون) حجم الشعبة . كثافة العملية (عدد الساعات يوميا . وعدد أشهر التعليم لكل مرحلة) . موقع المركز (فى المدن ، فى الأرياف القريبة أو النائية) الوسائل المساعدة سواء لأغراض التعليم أم لأغراض الاجتذاب والتحفيز (٣٧) .

ومن الجدير بالذكر أن أسلوب التخطيط الاستراتيجى الشامل يمتلك عددا من التقينات بالغة الفاعلية فى إعداد موازنات الحملات الشاملة على نحو يتفق مع التخطيط لشتى جوانب هذه الحملات . وسوف نتعرض لاحدى هذه التقنيات وهى منظومة التخطيط : البرمجة ، التمويل PPBS فى جزء تال لنعطى فكرة واضحة عن الامكانات الجيدة التى يمكن أن تقدمها هذه التقنية فى مجال التخطيط للحملات الشاملة .

(ب) العمليات التنفيذية :

لا تتوقف عملية التخطيط عند حد اخراج وثائقها (خططها) بل تمتد الى تنفيذ هذه الوثائق ومراجعتها ، فبمجرد إقرار الخطة واعتمادها من السلطات المسئولة تصبح واجبة التنفيذ ، وهذا يتطلب تعاونا ومشاركة حقيقية ومنظمة

بين الجهات المخططة والجهات المسئولة عن التنفيذ ووجود قنوات إتصال صحية وتفاهم بين الجانبين .

وربما يثير هذا الأمر مشكلة صعبت مواجهتها تتلخص فى أن أمر تفويض أجهزة تنفيذية بالقيام بتنفيذ الخطة يعتبر خروجا عن العرف السائد حيث تتولى الاجهزة التخطيطية تنفيذ الخطة ، ولكن التجربة العالمية والقومية أثبتت أن قيام المخطط بالتنفيذ يجعله فى موقف لا يتحقق فيه عدم التحيز لمشروعات بذاتها ، ويوجد فرصة للتستر على اخطاء التخطيط وبالتالى التهاون فيه ، خاصة وان مسئوليات التنفيذ متشعبة .. وتختلف الخبرات اللازمة لها عن تلك اللازمة للمخططين (٣٨) . لذا فننصح بفصل أجهزة التخطيط عن اجهزة التنفيذ على ان تتولى أجهزة التخطيط مسئوليات وضع سياسات أو مؤشرات لذلك من قبل .

ولكى تتسنى ادارة تنفيذ الخطط على نحو فعال ننصح اتساقا مع مبدأ الاستفادة من الحملات القومية السابقة بوضع جدولة زمنية مخططة لمراحل ونشاطات الخطة ويمكن الاعتماد على أساليب التخطيط الشبكى فى ذلك (٣٩) .

(جـ) عمليات المتابعة والتقويم :

تعد عملية المتابعة من أهم العمليات التكتيكيةللتخطيط الاستراتيجى وهى عملية مستمرة تبدأ مع المراحل الأولى لعمليات التخطيط ، ويتم من خلال التغذية الراجعة ، سواء الايجابية أو السلبية . فالواقع ان تنفيذ الخطة الاستراتيجية وملحقاتها إنما يراجع دوريا حتى يمكن رصد التجاوزات التى تتم

ازاء القرارات الاستراتيجية وتحليلها كما أنالحقائق ولاأفكار تفحص وتعدل الاستراتيجية على الاثر [٤٠] . ويعهد عادة بعملية المتابعة إلى جهاز متخصص لمراقبة التنفيذ ومتابعته ، يكون على اتصال بجهاز التخطيط .

وتتحدد مهمة جهاز المتابعة فى مساعدة أجهزة التخطيط على تحديد واحدة أو أكثر من الخطوات الواجب اتباعها :

(أ) تعديل الإجراءات التنفيذية وتغيير السياسات بما يضمن تحقيق أهداف الخطة .

(ب) تعديل الخطة لأنه يثبت أنه من المستحيل اتباع أى قدر من الاجراءات العادية يساعد على تنفيذ الخطة .

(جـ) اقتراح تغييرات هيكلية حيث يثبت أنه لا تعديل الاجراءات ولا تغيير الخطة قادران على التمشى مع النهج الذى ارتأته الدولة لازما للوصول إلى غايتها [٤١] .

والتقويم هو العملية التبادلية مع المتابعة ، وهى بمثابة إعطاء كشف الحساب الختامى عن مدى نجاح الخطة او عدم نجاحها وفقا للأهداف والغايات التى وضعها المخططون مسبقا للخطة [٤٢] . وتتم هذه العملية بعد انتهاء مراحل تنفيذ الخطة مباشرة او بعدها بفترة ، وفيها تتم ملاحظة الاداء فى جميع خطوات التنفيذ وقياس الانجازات المحققة بالنسبة للأهداف الموضوعة ثم تقدير أوجه القوة والضعف فى كل مرحلة على حدة للوصول الى حكم نهائى بمدى نجاح أو فشل تنفيذ الخطة ويوضع كل هذا فى تقرير يتضمن ادخال بعض التعديلات أو التغييرات الواجب الالتفات اليها عند الشروع فى وضع خطة جديدة فى المستقبل .

موازنات الانجاز (PPBS)*

أسلوب جديد لتمويل الحملات الشاملة

تعريف :

إن ارتفاع تكاليف الحملات الشاملة مع ندرة الموارد يستدعى بالضرورة البحث عن أسس موضوعية وطرق مؤثرة وفعالة للاستخدام الجيد للموارد المحدودة بالشكل الذى يحقق الأهداف ، وتمثل ميزانيات الانجاز أو ما تعرف بمنظومة التخطيط - البرمجة - التمويل افضلها اساليب التخطيط الاستراتيجى فاعلية فى تحقيق مثل هذه الغاية ، لقدرتها على التخطيط المنطقى الرشيد والاستخدام الامثل للأشياء النادرة وتخصيص منظم للموارد المحدودة . وعادة ما يطلق على نظام التخطيط البرمجة التمويل « بالابن العقلى لما كنمارا» إشارة الى وزير الدفاع الامريكى الاسبق « روبرت ماكنمارا » الذى كان خير نصير لهذا الأسلوب واستخدمه على أوسع درجة ممكنة فى التمويل لاعتقاده ان توحيد التخطيط والبرمجة والتمويل يقود لتحقيق أهداف معينة بفاعلية . وقد حظى هذا النظام بأوسع مدى من التطبيق فى الميادين العسكرية والادارية كما ظهرت له تطبيقات عديدة فى ميادين التعليم ، حيث بدأت تلتقط هذا المفهوم قطاعات تعليم الكبار والتعليم الجامعى فى محاولة لتطبيقه على نطاق واسع .

---

* توجد مجموعة أخرى من الاسماء لمنظومة التخطيط ، البرمجة ، التمويل أو للانظمة التى لها نفس الخصائص الاساسية ، ولكنها مختلفة اختلافاً بسيطاً مثل :

الميزانية المبرمجة (PPBS) ، وميزانية المخرجات (OBS) ، وتخصيص الموارد (RAS) وهناك تطبيقاً فرنسياً لهذا الاسلوب يطلق عليه اسم ترشيد اختيارات الموازنة (RCB) .

وعلى الرغم مما يمثله هذا الأسلوب من منطق جديد فى التخطيط إلا أنه ليس ابتكارا جديدا وثوريا على حد ما دعا اليه البعض ، بل انه - على نحو اكثر دقة وصوابا - نمو منطقى لعمليات تطور وإصلاح الميزانيات فى شتى القطاعات المجتمعية (٤٣) فهو يعتمد ببساطة على ترابط وتكامل الأسس الاهداف والاغراض والبرمجة والموازنة . فالتخطيط Planning يشير الى تحديد الاهداف والأغراض ، وتحديد وتقويم الاستراتيجيات البديلة للوصول الى أو الاقتراب من هذه الأهداف والأغراض ، والى الاختيارات بين هذه الاستراتيجيات أما البرمجة Programming فتشير الى ربط التخطيط بالموازنة ، كما تشير الى النظر فى اتخاذ القرارات على أساس الموارد المطلوبة والنتائج التى سيتم انجازها ، اما الموازنة Budgeting فتشير الى خطة تمويلية متعددة المراحل تنتج عن عملية ترجمة القرارات المبرمجة الى صيغة موازنة على أساس مقاييس دقيقة للمدخلات والمخرجات ، كما ان التقويم المستمر يحول منظومة الميزانية المبرمجة الى عملية دورية دائرية مستمرة . تستهدف تحقيق اهداف المنظومة والاستخدام الامثل لمواردها (٤٤) . ولزيادة فاعلية هذا الاسلوب فانه غالباً ما يكون مصاحبا لاستخدامه فى العادة ، استخدام اساليب ادارية اخرى وبالاخص اسلوب تحليل التكلفة / الفاعلية Cost / Effec-tiveness حيث يمكن من القيام باختبارات بين البدائل والاستراتيجيات المختلفة فى ضوء ما يتوافر من بيانات ومعلومات .

الأهمية والدواعى :

ويأتى استخدام اسلوب موازنات الانجاز كمحاولة لتلافى بعض نواحى القصور فى الاساليب القديمة فى عمل الموازنات ، فهذا الاسلوب يتميز بأنه :

(أ) يتم توزيع النفقات والاموال طبقا لحسابات مبرمجة اكثر منها طبقا للحسابات التى تسير فى خط واحد (٤٥) . ففى الطريقة التقليدية و السائدة حاليا ، تقوم كل مؤسسة تعليمية بوضع ميزانية عامة تقديرية تخصص للمرتبات والمصروفات .. الخ حيث تخطط تكاليف هذه الميزانية عن طريق الادارات المختلفة بالمؤسسة كالاقسام والوحدات ، على ان عددا من المؤسسات الكبرى ادركت ان حساب التكلفة عن طريق الوحدات المختلفة لم تعطهم المعلومات المطلوبة عن حجم المنح المالية المخصصة لانجاز برنامج ما ، وخاصة اذا كان هناك عدة اقسام مختلفة تشترك فى تنفيذ هذا البرنامج .

ونتيجة لذلك فان هذه المؤسسات بدأت تجرب نظم الميزانيات التى توضع وفق برامج معينة بما يؤدى المهمة المحددة لها وفق البرنامج ، وبدأ تنفيذها على اساس التكاليف المتوقعة (٤٦) .

(ب) يركز اسلوب الموازنات التقليدية على موارد (المدخلات) In-puts فى حين يركز اسلوب PPBS على كل من الموارد والمخرجات Outputs والعوائد المتوقعة ، لان اهمال التركيز على النتائج بسبب فشل تحقيق الاهداف .

(جـ) تكون اسقاطات الميزانية على سنوات عديدة (خمس سنوات فأكثر) اكثر منها على سنة واحدة .

(د) يمثل تحليلا لما قبل حدوث المشروع او البرنامج بدلا من ان يقوم بالتحليل بعد حدوثها ، كما انه يتضمن تقويما ومراجعة مستمرين لكل أهداف المنظومة واستراتيجية التمويل الخاصة بتحقيق هذه الأهداف .

(هـ) ان هذه الطريقة تسهل اتخاذ القرارات ، خاصة فيما يتعلق بعصر النفقات لان السلطات المختصة تعرف بأى مقدار يؤثر كل تخفيض للنفقات فى الهدف النهائى للمشروع ، كما تسمح بدمج مختلف الوحدات المساعدة ، طالما ان تقسيم الميزانية لم يعد يتم بالنسبة الى كل وزارة وإدارة ، ولا بالنسبة الى كل وظيفة ، وهى ليست بأهداف خاضعة للقياس ، وانما يتم استنادا الى الانتاج الذى تسهم فيه تلك الادارات ، وهكذا علينا ان نقارن بين تكلفة العمل العام وفائدته ، وان نشرك عدة ادارات ومصالح بعدة برامج ، أو نشرك إدارة واحدة بعدة برامج ، وهذا لب ما يحدث فى الحملة الشاملة .

وتوضع الميزانيات المبرمجة لعدة سنوات ، فتسمح اذن باتخاذ قرارات استراتيجية تربط النفقات فى الزمن بمختلف الاهداف وباستمرارية المشروعات الجديدة . ان هذه الميزانيات تغير اذن موقف المسئولين ، فعند درس الميزانية يسهل عليهم طرح الاسئلة ، واثارة المشكلات ، وحمل الموظفين والادارات على التساؤل عما يفعلون وعما يمكنهم فعله لتحسين عملهم المشترك . ان وضع الميزانيات المبرمجة يستلزم القيام بعملية دمج الوحدات المساعدة التى يتلقى بعضها نفقات جارية من ادارات ووزارات مختلفة (٤٧) .

(و) – التحليل فى طريقة الموازنات السنوية يكون فى نهاية السنة المالية بدلا ان يجرى قبل الشروع فى التنفيذ كما هو الحال فى اسلوب PPBS .

(ز) – وفى الميزانية المبرمجة نبتعد عن مفهوم البنود او الفصول المعتمدة فى الميزانية العادية ، ونجد مهمات الدولة او أهدافها القابلة للقياس فنطلب الى كل إدارة ان تحدد الخريجين تحديدا صريحا واضحا :

ما هى الاعداد المدرسية المتوقعة ؟ وما عدد الخريجين ؟ . . كيف ستكون الطرائق والبرامج المقررة ؟ الخ . يصبح المشروع اذن ، عند مستوى الميزانية ، من المشروعات التى يمكن التعبير عن نتائجها تعبيرا كميا ، فهو يجمع بعبارات نقدية ، جميع الجهود الساعية وراء هدف واحد (٤٧) .

ويمكن ان نجتهد فى تلخيص أوجه الاتفاق والاختلاف بين الاسلوب التقليدى للميزانيات السنوية واسلوب PPBS فى الجدول التالى : -

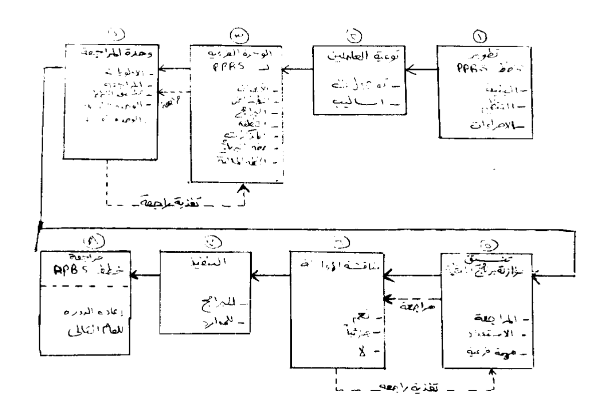
أوجه المقارنة	أسلوب الميزانيات السنوية	اسلوب PPBS
السقف الزمنى	لمدة سنة وتنتهى	لمدة طويلة المدى (اربع سنوات وتتجدد باستمرار)
نواحى التركيز	المدخلات	المخرجات والعوائد بالاضافة للمدخلات
اتخاذالقرارات	اعتباطى	بالعوائد المتوقعة
مجال الصلاحية	مع الأهداف قصيرة المدى	للأهداف طويلة وقصيرة المدى ترتبط بها
علاقاتها بالنتائج المتوقعة	لا ترتبط بها	اترتباطاساسيا
اساليبها	محاسبيه	توقعية وتعتمد على تكنولجيات مستقبله استشرافية
اسقاطاتهاالزمنية	لمدى محدود غايتة عام	تمتد لاماد زمنيه بعيدة المدى تأخذ فى
مدى التفاتها للاحداث الاقتصادية والسياسية الحرجة	نادرا ما تلتفت اليها	الاعتبا بدرجة عظيمة
الاهداف	غامضة ومبهمة غالبا ، وغير معلنه فى اطار عناصرها ، وغير مسجلة	واضحة ومعلنة فى اطار عناصرها كما أنها مسجلة
الادارة بالبرامجة والمشروعات	لا تتفق معها	تتفق معها تماما
نقطة البداية فيها	بعد انتهاء العام المالى	قبل بداية المشروع او البرنامج
تقسيماتها	خطية مقسمة لابواب	مبرمجة مرتبطة بالبرامج والمشروعات
القائمينبها	موظفى الادارات او الاقسام	كل مسئولى البرامج والعاملين بها
طبيعتها	تقديرية	توقعية
التقويم	مرة واحدة غالبا	دائرى مستمر باستمرار الخطة

(جـ) خطوات التطبيق :

ونتيجة للطبيعة المعقدة لهذا النظام ، وكذا حداثة استخدامه نسبيا فى المجالات التربوية فان العرض التالى لن يناقش تطبيق اسلوب PPBS مناقشة تفصيلية بل وفق خطوط عريضة لا تخل بالمضمون وجوهر هذا الاسلوب .

وفيما يلى تحليل تفصيلى لكل خطوة من خطوات هذا الاسلوب .

وفقا لآراء العديد من الثقات فى هذا المجال يمكننا أن نحصر المراحل الكاملة لتطبيق اسلوب PPBS فى ثلاث مراحل **أولاها** : المرحلة الاعدادية أو التجهيزية **وثانيتها** : المرحلة التنفيذية ، **وثالثتها** : المرحلة التقويمية ويتفق هذا التصنيف ، مع ما سبق الحديث عنه فى التخطيط الاستراتيجى وفى هذا الاطار يمكن ان يوضح الشكل التوضيحى التالى أهم خطوات هذه المراحل الثلاث بافتراض ان الاسلوب سوف يطبق بكامل خطواته وعناصره فى إدارة موازنة الحملة الشاملة (٤٩) .



ويتضح من الشكل السابق ان كل خطوة من خطوات التطبيق تستلزم القيام بمجموعة من البرامج والأنشطة . وفيما يلى وصف موجز لكل خطوة من هذه الخطوات . (٥٠) بالتطبيق قدر المستطاع علــى إجراءات الحملة الشاملة .

المرحلة الاعدادية :

(أ) تطوير تصميم فريد لمنظومة التخطيط - البرمجة الموازنة

وتتطلب هذه الخطوة القيام بعمليات هى :

- **تحديد الاهداف والاغراض بشكل يوضح علاقتها الحالية والمتوقعة** ، وذلك حتى يتم التعرف على اتجاهات اجراءات الحملة وكذلك للبحث عن أدوات وأساليب لاختيار أولويات البرامج والإستراتيجيات البديلة بناءً على تكاليفها المالية ، وأساليب التقويم وثالثة للاهداف الجزئية التى تتصل بكل أجزاء البرنامج .
- **تحديد هيكل أو اكثر قابل للتطبيق للبرنامج** ، ونعنى بالبرنامج هنا مجموعة متداخلة ومتفاوتة من النشاطات تتفاعل وتتداخل مع بعضها البعض بغية تحقيق أهداف أو أعراض ما ويتم ذلك تحت قيادة أو اشراف وحدة عملية فى منظمة مـا . ويفيد تحديد هيكل أو بنية للبرنامج فى تطوير موازنة البرنامج ، وينبغى ان تكون بنية البرنامج أو هيكله متدرجة هرميا على نحو يشبه اهداف واغراض الحملة . ففى المستوى الأول تكون هناك أهداف ذات طبيعة عمومية وفى المستوى الثانى الأهداف التعليمية الاكثر تخصصا أما المستوى الثالث فيجب أن يتضمن أهدافا متخصصة جدا . وعلى سبيل المثال فان هدفا من أهداف الحملة مثل تعليم الأميين الملزمين القراءة ، له أهداف فرعية اخرى مثل تطوير مفاهيم لفظية لبعض

الكلمات المعينة ، وبذا يصبح لبرنامج القراءة فى مراكز محو الأمية مستويات متدرجة أولية وتمهيدية وتكميلية ومتقدمة .. الخ وكذا الأمر مع باقى الأهداف الجزئية .

والى جانب الهرمية يجب ان يكون لهيكل البرنامج مستويات تعليمية متنوعة تخرج بين المحتوى الدراسى (قراءة - كتاب - حساب - تاريخ - علوم - .. الخ) ، والاهداف التعليمية (محو امية ابجدية - محو امية علمية - محو امية ثقافية - محو امية دينية - محو امية جمالية ... الخ) ، كما يفضل خدمة للتخطيط ، قصير وطويل المدى وخدمة للموازنات أن يتسم هيكل البرنامج بالتطبيقية والاجرائية بما يسمح بقياسه .

- **تنظيم مخططات لعمليات المنظومة بأكملها** ، وذلك يقتضى اتخاذ قرارات بشأن الاجراءات والجدولة الزمنية والمسئوليات وطرق اتخاذ القرارات والمراجعات وآليات مراجعة البرنامج ، وفى ضوء هيكل البرنامج يجب أن يوجه الاهتمام لتحديد التخطيط ووضع الأهداف والأعراض وتحليل الكلفة وتقرير شأن البرنامج ورجراءات مراجعة البرنامج . كما ينبغى اعلان المسئوليات المخصصة للعاملين (من تخطيط لوضع أهداف وتنسيق وتحليل كلفة ومراجعة .... الخ) ، كما تعلم مستويات اتخاد القرار والمراجعة على كل المستويات الإدارية للحملة مع ترتيب ذلك كله فى ضوء تحديد إجراءات الاتصال والتغذية الراجعة خلال وبين كافة المستويات الادارية والتنفيذية ، مع وضع معايير تحديد الاحتياجات والأولويات وطرق تحليل الكلفة / العائد والمدى الزمنى الذى سيستخدم الاسقاطات طويلة المدى .

(ب) وضع شبكة للاتصال لتسهيل تدفق التقارير والمعلومات فى عمليات مراجعة البرنامج .

وفى مراجعة كل مجموعة التخطيط والتمويل ، وهنا يجب الاهتمام بالتغذية الراجعة فى طول الهيكل الافقية بين الوحدات الفرعية ذات العلاقة ببعضها البعض أو المتداخلة ، ويكفل هذا الفهم والمعرفة المستمرة بعمل منظومة التخطيط المبرمجة ، التمويل ، الاسهام فى عمليات ربط وتشابك كل العمليات ، وأيضا اختصار الجهود المتكرره او الضائعة فى مستويات الحملة .

(جـ) توعية كل اعضاء الحملة وتوجيههم :

متى تم تطوير مخطط PPBS فى الحملة يصبح من المحتم توعية هيئة العاملين فيها بالأدوار المنوطة بهم ، على ان توجه خاصة للعناصر الرئيسية المسئولة كالإداريين والمخططين والمنفذين وغيرهم ، ويكثف تدريبهم داخل ورش العمل أو فى جلسات تدريبية من اجل زيادة وعيهم بمسئوليات العمل و بالمخطط الشامل للبرنامج وبالمزايا التى ستحقق ، وبديهى ان يستهدف هذا تعريفهم ايضا بنواحى القوة والضعف فى البرنامج ويتعرفون على الوثائق الفنية المتصلة بالمخطط الشامل ويدربون على أساليب كتابة الأهداف والاغراض ، وتخطيط البرامج ، وعلى تقنيات تحليل الكلفة وتقنيات الاسقاطات بعيدة المدى ، كذلك تناقش تقاريرالموازنة والمذكرات وتوضح إجراءات التغذية الراجعة.

(د) التخطيط والبرمجة والموازنة للوحدات الفرعية :

وفى هذه المرحلة يتم تحديد الأهداف (او المرامى التى لم يحدد لها الوقت بعد) والاغراض (اى النتائج الإجرائية الخاصة المرغوب تحقيقها فى وقت محدد) .

وتتم بعد ذلك صياغة البرامج (أو النشاطات) اللازمة لتحقيق الأهداف وتتم الصياغة وفق الاحتياجات من الموارد البشرية والمادية والتكنولوجية وغيرها . يلى ذلك تحديد دقيق لنفقات سائر مواصفات البرامج البديلة ، ثم تقارن البدائل المختلفة وفقا لمنطق الكلفة / العائد ، كما تعد مذكرات لكل برنامج تعد بمثابة وثائق تسجل سياسة البرنامج وتوصيفاته ومبرراته ونتائج التحليل .

وتساعد هذه المعلومات فى الربط والاتصال مع سائر الوحدات الفرعية وفى إرسال تقرير الى المستويات الإدارية العليا ، أو تستخدم المذكرات كأساس لتطوير خطة البرنامج للوحدة الفرعية لعدة سنوات قادمة ايضا . ويتم إرسال هذه الخطط وكذلك خطط البرنامج والتمويل الى المستوى الإدارى التالى من اجل المراجعة والتحليل وإتخاذ القرار بالنسبة للبرنامج وتطوير الخطة المالية فى ذلك المستوى الاعلى .

(هـ) مراجعة برنامج الوحدة الفرعية وخططها التمويلية :

وتتم فى هذه الخطوة تعديلات او تغييرات او حذف لبعض جوانب الاسقاطات التى تمت فى الوحدات الفرعية (فى الخطة السابقة) وفى هذه الحالة يطلب من الوحدات الفرعية مراجعة اعمالها ، ريثما تتم هذه المراجعة تحتاج الخطط لمراجعة اخرى وتعديلات ، وعندما يتم الانتهاء من تصحيح وترتيب وتنظيم كل خطط الوحدات الفرعية فان كلاً منها يصبح مطالباً بأن يجمع وينسق خطط البرامج المختارة والاسقاطات المالية مع خططه وميزانياته ، ثم يتم تحرير خطتها الكلية (البرامج والتمويل) الى الوحدة الادارية الاعلى التالية ، وتستمر هذه العلمية حتى يتم الوصول الى اعلى مستوى ادارى فى هيكل منظومة التخطيط ، البرمجة ، التمويل الخاص بالحملة .

(و) تنسيق موازنة برنامج الحملة :

تتم مراجعة مختلف الوحدات وخططها المالية عند أعلى مستوى إدارى ويجرى فى نفس الوقت تنسيق برنامج وخطط تمويل قمة المستوى الإدارى ، وذلك فى موازنة برنامج كامل للحملة . وفى هذا المستوى يتم تنسيق هذه الموازنة مع سائر صور الموازنات أو صور المحاسبة ، ويتم إعداد الموازنة الكاملة للحملة والوثائق المعاونة لها (خطط البرنامج ، والإسقاطات والمذكرات الهامة) بواسطة الفريق المكون من اختصاصيين يعملون فى الادارة المركزية للحملة وذلك لطلب الموافقة ، يليها فى شكل مقترحات بأغراض التمويل ، ثم تحرر الموازنة بعد ذلك الى المجلس الأعلى لمحو الامية وغيرها من الجهات المسئولة ، وذلك حسب الاجراءات المتفق بشأنها لقرارات التمويل .

(ز) اتخاذ القرار بشأن الموازنة :

تقوم مصادر التمويل بمراجعة خطة برنامج الحملة وموازنتها ، ثم تحرر حكمها على الخطة الكلية للبرنامج المالى الى المستوى الاعلى منها ، وتتم التعديلات الواجبة . إذا احتاج الامر ذلك ، بنفس الطريقة التى تتم بها تطوير موازنة البرنامج .

المرحلة التنفيذية :

متى تم تمويل الحملة ، أو الى المدى الذى تم فيه تمويلها ، فإن لها الحرية فى تنفيذ برنامجها وخططها المالية حسب الفترة الزمنية المحددة . وعمليا ، فإن خطة الموازنة باستخدام PPBS تخدم إلى أقصى درجة ، كوسائل معينة على التحكم فى العمليات الخاصة بالمنظمة ، وكاساس لتقويم العمل الذى تقوم به الحملة .

المرحلة التقويمية (إعادة دورة العملية) :

– يتم فى نفس الوقت الذى تجرى فيه الخطوة السابقة أو بعدها بقليل تقويم لكفاية وفاعلية نظام PPBS الخاص بالحملة وادخال تغييرات أو تعديلات ترى أنها مرغوبة وبمجرد ذلك ينبغى إعادة دورة العملية التخطيطية مرة أخرى آى الاعداد لفترة موازنة تالية لفترات طويلة المدى . كذلك يبدأ اثناء تنفيذ البرنامج تقويم فى العمل ، حيث تصبح نتائج عمليات التقويم التى تجرى على نشاطات البرنامج بمثابة مدخلات (معبراً عنها بالكفاية والفاعلية) للتخطيط والتمويل التالى . وهنا تظهر امتيازات اسلوب PPBS من حيث هو عملية مستمرة تتطلع دائماً للمستقبل حيث تعدل من الأهداف والتوجهات مما يسهل عمليات صنع القرارات الخاصة بالحملة وتنميتها وكذا الاسهام الذى تقوم به الحملة نحو من تخدمهم .(٥١)

الفصل الرابع

تدريب معلمى الكبار بالجامعات



الفصل الرابع

تدريب معلمى الكبار فى الجامعات *

مقدمة :

إن المتأمل للتطورات والاهتمامات الرئيسية لهذا العصر يجد أنه يستحق أن يلقب بعصر «تعليم الكبار» ، إذ استأثر هذا اللون من التعليم على اهتمام بالغ من جانب المربين والسياسيين ، كما حظى بعناية المؤسسات المجتمعية المختلفة وفى مقدمتها الجامعات ، التى أصبحت معنية بخلق فرص التعلم والتدريب وإعادة التعليم ومعاودة التدريب للكبار من أبناء المجتمع فى شتى القطاعات والمهن .

كما أخذت تتشكل فى العقود القليلة الماضية - نتيجة للخبرة والمعرفة فى هذا المجال - نظريات علمية كثيرة أسهمت فى بلورة - ما يمكن تسميته - بعلم تعليم الكبار (Andragogy) كموازن لعلم تعليم الصغار (Pedagogy) وهذا العلم الجديد له بنى معرفية واضحة وتقنيات فعالة . وبذا صار تعليم الكبار علما يقوم على أهداف وحاجات معقدة ويعمل فى أبعاد عديدة وفى إطار منظورات زمنية تشمل طول الحياة بالنسبة للأفراد ، وعموما أطول بكثير بالنسبة للمؤسسات والمجتمع ، ويستمد محتواه من مجالات دراسية عديدة [1] .

---

* قدمت هذه الورقة ضمن مؤتمر دور الجامعات فى إعداد معلمى الكبار وتدريبهم والذى عقد بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية فى مايو ١٩٨٥ وقد نشرت فى مجلة التربية المستمرة ، ثم أعيد نشرها فى الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس .

على الرغم من كون تعليم الكبار - بمترادفاته [٢] - متجذر فى أعماق الماضى البعيد ، حيث البدايات الأولى للانسانية فى الصين والهند ومصر ، إلا أنه يمكن اعتبار عقد الأربعينيات من هذا القرن بمثابة الإرهاصات لعلم تعليم الكبار ، حيث تجمعت خيوط نظرية شاملة لتعلم الكبار ، وإن لم تصغ ، على يد عديد من المربين ، على أن الميلاد الحقيقى لهذا العلم لم يتم إلا فى الخمسينيات عندما أصدرهارى أوفرستريت (H . Overstreet) . كتابه « الرجل الناضج » واعقبة مالكوم نوليز (M . Knowles) فى عام ١٩٥٠ بكتابه «التربية اللانظامية للكبار (In Formal Adult Educ) تلاه ج .كيد(R. Kidd C/G وادموند برونر (E . Brunner) عام ١٩٥٩ بكتابيهما (كيف يتعلم الكبار (How Adults Learn) ، ومراجعه لبحوث تعليم الكبار (An overview of adult education Research .

وقد ارتبط تعليم الكبار منذ نشأته الأولى بالجامعات ، ولعل سمعة الجامعات القديمة ، كجامعة الاسكندرية وعين شمس وجامعات الهند والصين ، قد ارتبطت فى الأساس بقدرتها على تقديم ألوان من التعليم والتدريب المهنى للكبار ، وإن كانت متحيزة بدرجات متفاوتة - نحو الصفوة من الكبار ، كما أن الجامعات الاسلامية (فى البصرة والكوفة والقيروان وقرطبة والقاهرة وغيرها) وجامعات العصور الوسطى فى أوربا (بولونيا وساليرنو وباريس واكسفورد وغيرها) قد ارتكزت أساسا على تعليم الكبار الراغبين فى التعلم وكسب المعرفة . كما أنها أكدت على توثيق العلاقة بين العمل والتعلم ، فكأن الأصل فى نشأة التعليم الجامعى أنه تعليم للكبار فى مرونة تسمح بعدد الصيغ يطلب فيه الإنسان ما يتفق مع رغبته ومع استعداده ، ومع ظروفه ، بحسب ما يقدرها هو ، لا بحسب ما يقدره غيره له [٤] . وقد أصابت حمى تعليم الكبار جامعات العصور الحديثة ، فقامت الجامعات الشعبية فى أوربا التى تخصصت فى تثقيف وتدريب الكبار ، ووسعت جامعة اتسمت بالتقليدية

المفـــرطة من وظائفها مثل جامعة اكسفورد ، تحت اسم « الجامعة الممتدة » (University Extention) وانشىء بها قسم لتعليم الكبار عام ١٨٤٥ وتلتها جامعة كامبردج ، فجامعات المـــدن الصناعية فـــى انجلترا مثل ما نشستر وبرمنجهام وليدزا (٥) .

وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد من جانب الجامعات بتعليم الكبار وتدريبهم وتثقيفهم إلا أن الجامعات قد انغمست لفترة غير قليلة من الزمن فى إهتمامات أكاديمية وبحوث نظرية متناسية دورها المهم والرائد فى خدمة مجتمعاتها ، فبقيت فى برجها العاجى لتمثل مجرد جزر ثقافية منعزلة عن كافة الاهتمامات والمسائل المجتمعية .

الجامعات وتدريب معلمى الكبار : دواعيه وأهميته

إن تشكيلة من العوامل والمبررات الحضارية قد قادت الجامعات فى العقود الأخيرة ، طوعا أو كرها ، إلى الاسهام الفعال فى قضايا التنمية المجتمعية وإلى التحول إلى مراكز للتعليم والتعلم لكل فئات العمر ، كما زادت من أهمية دورها فى تدريب وإعادة تدريب معلمى الكبار فى شتى القطاعات والمهن . ومن أهم هذه العوامل عمق التحولات التنموية المجتمعية تلك التى أصابت دول العالم الثالث بخاصة ، والتقدم العلمى والتكنولوجى وما أحدثه من انفجار معرفى هائل ، وتعاظم الاهتمام بتعليم الكبار فى إطار التربية المستمرة ، ويدعوه لربط التعليم بالعمل بالإنتاج ، على أننا سنخص بالذكر ، فى حدود المساحة المتاحة واتساقا مع وحدة الموضـــوع ، العاملين الأولين منهما :

(أ) التحولات التنموية المجتمعية :

وفيما يتعلق بهذا العامل ، فيلاحظ أن جل نظريات التنمية قد ظلت لفترة طويلة عند معان تقليدية وتجريدية للتنمية ، مما أوقعها فى شرك التشويه والاختزال .

فمن حيث المفهوم ، ظلت الجوانب الاقتصادية دون غيرها ردحا من الزمن لها السيادة على ما عداها من جوانب مجتمعية أخرى ، فأصبحت التنمية مسألة اقتصادية فنية بحتة منعزلة عن كافة المسائل الاجتماعية الأخرى ، وفى ظل هذا المفهوم « المشوه » للتنمية اعطيت الأولوية ، فى استراتيجيات التنمية لتنمية الأشياء بدلا من تنمية الإنسان مما قاد الإنسان لخدمة التنمية ، بدلا من أن تخدمه التنمية . (٦)

وامتد هذا التشويه إلى التنمية كعملية ، حيث ارتبطت عملية التنمية بالتغريب واختزلت فى مجرد تقليد أعمى للنموذج الغربى باعتباره النموذج الأمثل والصيغة الوحيدة للتقدم والتغير ، وظهرت فى هذا السياق نظريات ونماذج (كمراحل النمو الاقتصادى والتحديث ورأس المال البشرى) . (٧)

وأخيرا اختزلت مؤشرات التنمية ومقاييسها ، فى مؤشر واحد هو متوسط داخل الفرد من الناتج القومى الاجمالى ، وهو لا يصلح وحده مقياسا للتنمية لاعتبارات عدة (٨) .

وإزاء الانتقادات التى وجهت إلى هذه التحريفات فى نظرية التنمية (مفهوما وعملية ومؤشراً) ظهرت تحولات جذرية مفادها « وحدة التنمية » فيما يطلق عليه التنمية المجتمعية تلك التى تتضمن تغييرات هيكلية إلى جانب تغيرات اجتماعية واقتصادية - تستهدف العلاقات الاجتماعية والثقافية الأساسية بما يضمن اشباع الحاجات الأساسية للبشر ، وتدعيم حريتهم لذا تبلورت مفاهيم : كالتوجه نحو الداخل والاعتماد الجماعى على الذات لكسر حلقات التبعية والتخلف . وبدهى أن كل هذه التضمينات المنهجية المجتمعية إنما تركز بالدرجة الأولى على الإنسان كغاية للعملية التنموية ووسيلة لها فى آن واحد .

وفى ضوء هذا الفهم يصير من المهم على المؤسسات الجامعية أن تتيح الفرص التعليمية والتدريبية المختلفة للإنسان (الكبير خاصة) لتلبية احتياجاته الأساسية (المادية وغير المادية) بهدف تحريره من كافة أشكال وعلاقات التبعية تعليميا وسياسيا واقتصاديا . فبينما نعترف للجامعات بدورها الهام فى دفع المعرفة وتنميتها ونقلها ونشرها . وبدورها فى إيجاد مناخ للتفكير متحرر من القيود فلا بد أن نؤكد على ما يجب أن يكون عليه دورها أيضا فى تفهم المشكلات الراهنة للمجتمع وتوقعها والتنبؤ بها . وبذل الجهد الممكن فى تقديم حلول لها (٩) ، لذا فإن عليها مهمة تدريب الاخصائيين وإعادة تدريبهم بما يمكنهم من معالجة القضايا المركبة للتنمية ، تلك المهمة التى تعجز عنها باقى المؤسسات الاجتماعية الأخرى .

وفى هذا السياق يجب أن تعكس برامج التدريب والتعليم فيها أهداف الخطط التنموية ، فإذا كانت هناك بعض الشكوك فى أن التعليم هو المفتاح الذهبى للتنمية ، فإنه لا جدال فى أن التدريب هو عصب التنمية .

(ب) - التقدم العلمى والتكنولوجى :

شكل هذا التقدم ضغطا هائلا على كل البنى والهياكل المجتمعية ، (الإنتاجى منها والخدمى) ، مما كان من نتيجته تقويض أسس المعرفة التقليدية ، وتشييد بنى بديلة جديدة تقوم على أسس مغايرة وسعت من ميادين العلم والتكنولوجيا وقادتها للتغيير والتطوير بل وابتكرت مجالات جديدة وغيرت من هياكل العمالة وحولت الميكنة تدريجيا إلى أساليب حديثة للتحريك الذاتى مما ترتب عليه زيادة الطلب على التخصصات الدقيقة ، وبالتالى زيادة الحاجة إلى التدريب وإعادة التدريب .

وقد وضع الانفجار المعرفى بمطالبه المزيد من المطالب على الجامعات فيما يتصل بمجال تدريب معلمى الكبار ، من أهمها ضرورة توجه بنية الجامعات وهياكلها توجيها مستقلا بالصورة التى تسمح بتلبية الاحتياجات الموضوعية للمجتمع المتعلم و بالتطلعات الفردية للكبار ، كما ينبغى على الجامعات « أن تنظر إلى تعليم الكبار باعتباره موضوعا مهنيا عمليا يتطلب أسلوبا عمليا وابتكاريا [١٠] ويتطلب هذا إتاحة الفرص أمام الكبار من جميع الأعمار للتدريب وإعادة التدريب بغرض التكيف مع المطالب الحالية والمستقبلية للمهن والأنشطة المختلفة التى تطورت بفعل التقدم العلمى ولمواجهة مشكلة تآكل وتقادم المعلومات وانخفاض قيمة المعلومات المكتسبة فى مؤسسات التعليم .

وفى هذا السياق تتجلى أهمية تدريب معلمى الكبار فى الجامعات حيث أثرت الثورة العلمية التكنولوجية على مكونات التعليم ، النظامى وغير النظامى ، وبدلته ابتداء من أهدافه ومناهجه وبرامجه وأنشطته إلى برمجته وتقويمه ، مما يحتم إعادة تدريب المعلمين حتى يتمكنوا من التكيف مع هذه التغيرات العميقة فى النظام الذى يعملون فيه وحتى يتمكنوا من تفهم الأدوار الموكولة إليهم والتى أصابها الكثير من التبديل ، فقد خرجت وظيفة المعلم - بفعل الثورة العلمية التكنولوجية - من مجرد التلقين إلى وظائف أخرى ، يقوم فيها المعلم بأدوار متباينة ومتعددة كالمدرس المعين Teacher Aide (والمدرس السيد Teacher Master والتكنولوجى التربوى) (Educaional) TachnoLgist والمبرمج (Programer) والمنسق (COORDINATIR) والمرشد أو المستشار Consaltont .. الخ وعلى أية حال فإن هذه الأدوار إذا ما تم تأديتها بحكمة وبصيرة فإن مستقبل الدور الذى سوف يلعبه المعلم سوف يصبح أكثر تحديا له وأكثر مسئولية وأكثر دلالة عن ذى قبل [١١] ومن هنا تأتى أهمية التدريب للمعلم كعنصر حاسم فى رفع مستوى الأداء .

- برامج التدريب فى الجامعات وأهمية تطويرها :

تأسيساً على ما تقدم ، فإن الجامعات بما تملكه من معارف حديثة وخبرات واسعة عالية وكوادر معدة اعدادا رفيعا يجعلها أدرى بما يطرأ من تغيرات وما يلزم التدريب عليه من المواد المهنية وغيرها لمعلمى الكبار وكافة العاملين فى قطاع التعليم غير النظامى . فالجامعات قادرة بإمكاناتها على تحقيق أهداف تدريب معلمى الكبار (ممن ينتمون لمهن التعليم أو ممن لا ينتمون لها) ، والتى من بين أهمها رفع مستوى أداء معلم الكبار بخصائصهم وخبراتهم المتفرده ، ودفعه نحو التعليم الذاتى بما يكفل له مواصلة متابعة التطورات العلميةالتربوية الحديثة ، ممايمكنه من اكتساب المزيد من المعارف الحديثة فى مجالات تخصصه وتعديل إتجاهاته نحو المهنة ورفع مستوى تكيفه معها إلى جانب تبصيره بمغزى القضايا والمسائل القومية والتربوية والتعليمية ووضعه أمام مسئولياته تجاهها .

بالإضافة إلى ذلك فهناك أهداف أخرى منها اجتذاب أعضاء طموحين وذوى خبرة للعمل فى مجال التعليم وفاعلية وسلامة عملية الاختيار عند الترقية(١٢) ويتعين علينا فى هذا المقام أن نشير إلى الأشكال المتعددة للبرامج التدريبية التى يمكن للجامعة أن تنشئها لتحقيق أهداف تدريب معلمى الكبار، وهذه البرامج ، تتنوع فى طبيعتها ومستوياتها ونشاطاتها وأساليبها الفنية مع كل فئة من فئات المعلمين .

فهناك برامج التأهيل (Quality program) وهذا اللون من البرامج يمكن أن يوجه إلى المتعلمين غير المؤهلين تربويا وأكاديميا وبرامج استكمال التأهيل (Completion Quality program) (أو التدريب الإضافى) وتخصص لاستكمال الإعداد السريع المتخصص للمعلمين المؤهلين ممن تنقصهم بعض النواحى التى

تتطلبها طبيعة الأعمال التى يقومون بهـــا . وهناك البرامج التجديدية (Refresher program) وتهيىء لتجديد معلومات المعلمين المؤهلين لمسايرة المناهج والتطورات الحديثة ، أما برامج التوجيه Guidence program) فتوجه للمعلمين الجدد قبل التحاقهم بالعمل التدريسى لإكتساب المهارات التدريسية والتربوية اللازمة للإندماج فى حياتهم التعليمية والتربوية وتعريفهم بمشكلات كافة أفراد المجتمع المحلى والمدرسى .

وهناك برنامجان آخران ، أولهما ، برنامج الترقية (promotion program) وهو يعد المعلمين للإنتقال إلى وظائف أعلى ، ويستهدف تعريفهم بمهام وظائفهم الجديدة وتدريبهم عليها . وثاينهما لا يتصل بتدريب المعلمين بل بتدريب القادة (Leadership program) وتأتى أهميتة هنا فى كونه يدرب ويعد القادة التربويين والموجهين فى كافة المجالات التربوية بغية تأهيلهم كمدربين ليتولوا مهام تدريب المعلمين فى كل موضوع دراسى(١٣)ويدهى أنه من الممكن استخدام أكثر من برنامج تدريبى فى تدريب المعلمين حتى تتحقق أكبر نسبة من الأهداف المرجوة .

إن المدقق فيما أحدثته العوامل المختلفة للتغير من تحولات فى هياكل العمالة وأساليب الإنتاج وطبيعة المهن ، سيجد أن طبيعة عمل معلم الكبار قد تعقدت وتعددت أدواره إلى الحد الذى يتطلب معاودة تدريبه وتأهيله مرة بعد المرة حتى يستطيع أن يلاحق كل هذه التحولات العميقة فى مهنته بل وفى حياته الشخصية والاجتماعية . وقد تبين لنا من قبل أن الجامعات قبل غيرها من المؤسسات المجتمعية من أهم الأدوات وأكثرها فعالية فى القيام بمهمة تدريب معلمى الكبار . ولكن المشاهد أن العديد من الجامعات العربية تتجاهل دورها فى تدريب الكبار لاعتبارات متعددة ليست مكانها هنا ، وإذا أعطت بعض

الأهمية لبعض البرامج فى هذا الصدد فإنها تتجاهل الجانب التخطيطى لهذه البرامج ، لذا فغالبا ما تأتى النتائج عكسية ، أو على أكثر تقدير هامشية .

ويدهى أنه بدون تخطيط مسبق دقيق ومبرمج فإن الأهداف المرجوة من برامج التدريب لن تتحقق . كذلك يلاحظ أن غالبية معلمى الكبار (بمصادرهم المتعددة) ليسوا على دراية كافية بطرق وأساليب تعليم الكبار ونظرياته ، كما يفتقرون للمهارة المنهجية التى تسمح لهم بمعالجة مشكلاته ، وفى هذه الحدود ، فإن مشكلة الدراسة الحالية وموضوعها تتمثل فى الإجابة على التساؤل المركب التالى :

كيف السبيل نحو تخطيط فعال لبرامج تدريبية فى الجامعات لتدريب معلمى الكبار وما أهم معيقات تحقيق هذا التصور التخطيطى وما سبل تحقيقه ؟

تأسيسا على ما تقدم فإن الدراسة الحالية إنما تمثل محاولة تهدف إلى رسم إطار تخطيطى لبرامج تدريب معلمى الكبار فى الجامعات متسلحة ببعض أساليب التكنولوجيا الذهنية الجديدة التى أمدتنا بها علوم الإدارة الحديثة والمستقبليات مساهمة فى ترشيد إتخاذ القرارات التخطيطية وتحليل البدائل الممكنة فى ضوء معايير الفاعلية والكلفة ، وعقلنة إدارة البرامج التدريبية .

ومن الجدير بالذكر أن الاستفادة من التقنيات التكنولوجية الجديدة سيكون بهدف تحسين فاعلية البرامج (أى التوصل إلى الأهداف المرجوة) أو لزيادة كفايتها (بمعنى تأدية الوظائف فى حدود الحد الأدنى للموارد) ..

ومن هنا فإننا ننظر لهذه التقنيات من منظور واسع يهيىء فيها تكملة وتوسيعاً للقدرة على التوجيه وإتخاذ القرار « التدريب الفعال متعدد

التقنيات» وإلى جانب ذلك سوف تعول الدراسة على تبيان حدود الدور الذى يمكن أن تقوم به الجامعات فى تحقيق هذا الإطار ، وأهم المنطلقات المطلوبة لتحقيقة .

ووفقا لطبيعة الدراسة وهدفها فسوف نعتمد على منهج النظم (SYSTEMS APPROACH)فى فهم شامل لطبيعة واقع البرنامج التدريبى كنظام مفتوح (COPEN SYSTEM) تتفاعل داخله مدخلات الأنشطة والأهداف والموارد البشرية وغير البشرية فى إطار زمنى محدد فى علاقة تبادلية لا تتجاهل طبيعة البيئة المحيطة والمجتمع المحلى بكامل مواصفاته ومؤثراته . كما ستعول الدراسة على منهج دراسات المستقبل (١٥) . (FUTURE STUDIES) لقدرته على توضيح رؤيتنا للمستقبل وزيادة تكيفنا مع أحداثه وبالتالى دقة تحكمنا فيه مما يفيد فى تقدير جوانب الاحتياجات التدريسية وتخطيط كافة مكونات البرنامج التدريبى .

وفى هذا الإطار فإن الدراسة الحالية سوف تتابع من خلال قسمين رئيسيين :

ويتناول القسم الأول منها ، تخطيط البرنامج التدريبى ، ويبدأ بالخطوة الأولى فيه وهى عملية تحديد الاحتياجات التدريبية وتحديد أهداف التدريب ، حيث نعرض لأهمية هذه العملية وخطواتها والأساليب والتقنيات الحديثة التى يمكن الاستفادة منها فى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى الكبار وإمكانات هذه التقنيات وحدودها . يلى ذلك محاولة لتخطيط إجراءات البرنامج نفسه ، حيث نتناول أهم الجوانب التخطيطيةاللازمة لتطوير الخبرات التعليمية للبرنامج ومحتواه ، وأساليب التدريب وتخطيط ميزانية البرنامج واحتياجاته الزمنية ، ثم اختيار المدربين ، واختيار المتدربين .

أما القسم الثانى من الدراسة فيعرض لحدود دور الجامعات فى تدريب معلمى الكبار وضماناته .

تخطيط الاحتياجات التدريبية وصياغة أهداف التدريب :

وهى مرحلة تخطيطية هامة تسبق التخطيط لمكونات البرنامج التدريبى وتعنى عملية تحديد الاحتياجات أساسا بتحديد الاحتياجات الموجودة بالفعل بغرض توجيهها إلى مجالات للتدريب (معرفية ومهارية وسلوكية وجدانية .. الخ) لتدريب معلمى الكبار عليها لتزويدهم بالقدرات والمهارات اللازمة لممارسة أعباء عملهم التخصصى والمهنى والثقافى والاجتماعى ، بكفاية وفاعلية ، كما تهتم بتحديد حجم المتدربين من معلمى الكبار وفئاتهم ومؤهلاتهم المفترض إشراكهم فى البرنامج التدريبى المقترح ، وبالتالى فهى تسهم فى بلورة أهداف البرنامج التدريبى وتحديدها تحديدا إجرائيا (معرفيا ومهاريا وسلوكيا) .

(أ) مفهوم تحديد الاحتياجات ومراحله :

ويؤسس مفهوم تحديد الاحتياجات (NEEDS ASSASSMENT) على مفهوم الحاجة (NEED) ، وهو مفهوم فضفاض تختلف من حوله التعريفات ، على أن أكثر التعريفات قبولا بشأنه هو تعريف قاموس «وبستر» له ، إذ يعرفها بأنها هى الشىء الضرورى والمفيد فى إنجاز غرض له قيمته أو يمكن الدفاع عنه (SEFENSIBLE) (١٦) ، وتأتى أهمية هذا التعريف من إجرائيته ومرونته وتضميناته المعرفية والقيمية .

تأسيسا على ذلك فإن عملية تحديد الاحتياجات أو تقديرها تصبح هى العملية التى توضح كيفية الحصول على المعلومات وتقديمها من أجل تحديد

الأشياء المفيدة والضرورية لخدمة هدف أو غرض يمكن تبريره (له قيمته) أى أنها عملية معنية بتحديد الاحتياجات الموجودة بالفعل وكيفية توجيهها ، كما أنها تسهم فى بلورة المعايير التى يتم على أساسها تقويم الأجزاء الهامة من البرنامج التدريبى ثم التوجيه الفعال والكفء للامكانات المتاحة والاحتياجات الإنسانية الهامة (١٧) . وبدهى أن مثل هذه الاحتياجات تختلف من برنامج تدريبى لآخر ، كما تختلف باختلاف طبيعة العمل التربوى ومسئوليته ومشكلاته ومتطلباته من مستوى لآخر .

وعموما فإن عملية تحديدالاحتياجات تتكون من خمس مراحل متداخلة من الأنشطة قد تتسلسل وقد لا تتسلسل وهذه المراحل هى :

(أ) **مرحلة الإعداد للقيام بتحديد الاحتياجات وتقديرها** ، وهذه مرحلة تتطلب القيام بنوعين من الأنشطة أولهما ، التخطيط للعملية وثانيهما ، القيام بعمليات الاتصال المختلفة ، ومن بين الأنشطة الفرعية لهذه المرحلة ، القيام بتحديد المتدربين وتحديد قدراتهم ومهاراتهم كذلك توضيح الأغراض (المعلنة والضمنية) لعملية تحديد الاحتياجات وتقديم تبريرات لها ، وتحديد موضوع الإحتياجات وتقديم المبررات لها ، ومجالاتها وحجم الطلب عليها . . الخ .

(ب) **جمع المعلومات المرغوبة عن تحديد الإحتياجات** ، وتتضمن هذه الخطوة تطوير نوعين من الخطط المتصلة بكيفية الحصول على المعلومات إحداهما الخطط العامة لجمع المعلومات وثانيهما الخطط التفصيلية الخاصة بذلك . ومن بين الأنشطة الفرعيةلهذه المرحلة ، تحديد مصادر المعلومات وتحديد خطط العينات وطرق انتقائها ، ثم تطوير واختيار

اجراءات جمع المعلومات . . إلى غير ذلك من أنشطة تمتد حتى تخزين المعلومات ووضعها في ملفات .

(جـ) **تحليل الاحتياجات التى أمكن الحصول عليها** ، وهى مرحلة تتضمن فرز ووصف المعلومات ثم تفسير النتائج ، ثم تجميع الاحتياجات المحددة .

(د) **كتابة نتائج تحديد الاحتياجات**،وتشتمل هذه المرحلة على وضع الاحتياجات التى تم الاستقرار عليها فى صورة تقرير ومعها كل النتائج ، والهدف من هذا التقرير تقديم توصيف للاحتياجات والنتائج التى جمعت وخاصة تلك المتصلة بالمتدربين ، لذا فيجب أن يتضمن التقرير مراجعة وتقويم لخطة التقرير فى ضوء معايير محددة ، وأن يتضمن تحديدا لنوعية المتدربين واغراض البرنامج ومحتواه وصيغته والوسائل المعينة وإجراءات تطبيقه .

(هـ) **وأخيرا مرحلة تقويم نتائج عملية تحديد الاحتياجات واستعمالها وتطبيقها** ، وهى مرحلة يتم فيها مراجعة نتائج تحديد وقياس الاحتياجات والعائد من البرنامج فى ضوء أهدافه وتحديد للاستراتيجيات البديلة فى ضوء الموارد المتاحة ، ويتم كل ذلك فى ضوء معايير منفعة الإحتياجات (UTILITY) وجدواها (FEASIBILITY) ومدى مناسبتها (PROBABILITY) ومدى ضعفها أودقتها (ACCURACY) (١٨) .

وبدهى أن يسبق هذه الخطوة تحديدا للسياق المجتمعى الذى تتم فيه عملية التدريب وبرامجها ، سواء الاجتماعى أو السكانى أو الاقتصادى أو التربوى أو السياسى ، فما البرنامج التدريبى فى تحليله النهائى ، إلا استجابة لمطالب

مجتمعية ،لذا فإن التعديل على هذا الجانب وفهمه جيدا يعد شرطا لازما وضروريا لفاعلية أى برنامج تدريبى ، فعدم تفهم طبيعة العادات والقيم الاجتماعية فى بيئة ما قد يؤثر تأثيرا فعالا فى مدى تحقيق أهداف البرنامج وتقبل المتدربين له ، كما أن عدم إدراك الحدود التمويلية للمجتمع وطبيعة الأسعار يؤثر كذلك فى مدى نجاح البرامج التدريبية ، قس على ذلك كافة العوامل الأخرى التى تشكل السياق المجتمعى .

(٢) تقنيات تحديد الاحتياجات :

تأسيسا على ماسبق ، وفى حدود المساحة المتاحة لهذه الورقة ، فإنه يمكن الاستفادة من إمكانيات عديد من التقنيات الإدارية والاحصائية والمستقبلية فى المراحل المختلفة لعملية تحديد الاحتياجات لمعلمى الكبار . ومن بين أهم هذه التقنيات والأساليب ما يلى:

(أ)- أسلوب دلفاى (DELPHI TECHNIQUE)

وتعتبر هذه التقنية إحدى المنهجيات الحدسية INTUITIVE (METHODS) المستخدمة فى تنظيم وصقل وزيادة الإجماع والاتساق بين الخبراء فى هذا المجال بشأن قرار أو قضية ما . ووفقا للثقات فى هذا الأسلوب فإن أسلوب دلفاى يستخدم للحصول على زيادة فى حصيلة الآراء والمعلومات من أى عدد من الخبراء فى مجال تخصصاتهم من خلال ما يسمى بالتغذية الراجعة FEED - (BACK) مما يثرى عملية إصدار القرار حول الموضوع المدروس ، كما يرى الكثير من المنهجيين أنه يلغى تماما ما يسمى بنشاط اللجان الفرعية حيث يقلل من العوامل النفسية التى قد تؤثر فى اتخاذ القرار من قبيل ، الإقتناع الظاهرى ، التردد ، الإحجام عن التخلى عن الآراء العامة أو الرسمية المعلنة ، كما أنه يستبدل النقاش والجدل المباشر ببرنامج مصمم بعناية عن طريق الاستفهام الفردى

المتتابع حيث يتاح للخبير معاودة النظر فى تقديراته السابقة مرات ومرات ، وأن يأخذ فى اعتباره ما أهمله من عوامل كان يعتقد فى أهميتها الثانوية ، من هنا فإن أسلوب دلفاى ليس فى النهاية سوى أسلوب لبناء الإتصال بين مجموعة من الأفراد المتخصصين أو الخبراء بغرض حل مشكلة معقدة أو مناقشة موضوع متشابك فى أسلوب جماعى (١٩) .

ونظرا للطبيعة التنبؤية والتخطيطية لأسلوب دلفاى فقد استخدم فى حالات تربوية وتدريبية لقدرته على استخلاص معلومات مفيدة بدون حواجز جغرافية أو لفظية ولسهولة إدارته وانخفاض تكلفته ولمزايا أخرى كثيرة . لذا فيمكن استخدامه فى تحديد الاحتياجات التدريبية الآتية والمستقبلية لمعلمى الكبار وتحديد أنسب الطرق والأساليب لتنفيذ البرامج وأنسب الأوقات لعقدها ،كما يمكن اشراكه ، مع غيره فى تحديد الأهداف الفعلية التى تقوم عليها برامج التدريب وكيفية تطويرها ، كذلك فى تطوير وتحديث برامج التدريب العملية .

ويمكن أن يتم كل هذا باستخدام أحد نوعين من استبيانات دلفاى ، إما استقرائية (INDUCTIVE) ، حيث يقدم الخبراء سؤالا مباشرا عن المجال موضوع الدراسة ويترك لهم حرية الإدلاء بتصورهم .

أما الصيغة الثانية لدلفاى فهى استنتاجية (DEDUCTIVE) وفيها يقدم للخبراء معلومات عامة عن الموضوع يعقبها مجموعة من الأسئلة المفتوحة النهاية (OPEN - ENDED) ليعلقوا عليها ويضعوا تقديراتهم . ومن تحليل المعانى فى استبيان الجولة الأولى ، يصمم الاستبيان ثان ويعاد إلى بعض من مجموعة الخبراء الذين يرحبون بتعديل إستجاباتهم إذا شعروا بأن هذا ضروريا .

أما الذين يمتلكون حججا قوية فسوف يصـــــرون على آرائهم ويدافعــون عنها .وعموما فإنه يمكن الاستفادة من أسلوب دلفاى فى تحديد الاحتياجات أو أى مشكلة تخص برامج التدريب على النحو التالى [٢٠] :

١- استطلاع موضوع المشكلة حيث يقوم أفراد المجموعة المستفادة بتقديم أية معلومات إضافية تتعلق بموضوع المشكلة .

٢- فهم وجهات النظر المختلفة حول موضوع المشكلة ، حيث يقوم أفراد المجموعة باستعراض لوجهات النظر المختلفة ومجالات اتفاقها ونقاط اختلافها كما يتم تحديد ما يقدمه كل فرد بالمصطلحات الأساسية التى تدخل فى موضوع المناقشة مثل مصطلح الأهمية أو الضرورة ومصطلح الرغبة ومصطلح الجدوى أو العائد .

٣- استيضاح نقاط الاختلاف ، حيث يتم تحديد الأسباب الجوهرية لمنشأ الاختلافات فى المرحلة السابقة وقد يعاد بناء على ذلك تقييم الآراء .

٤- التقييم النهائى : ويتم هذا التقييم بعد تحليل جميع المعلومات السابق جمعها واسترجاع كل التقديرات لوضعها فى الإعتبار .

(ب) - أسلوب تحليل المضمون (CONTENT ANALYSIS)

يعتبر أسلوب تحليل المضمون (أو المحتوى) أسلوباً تحليلياً عاماً يستخدم فى اختزال المعلومات المعقدة إلى قائمة من المشكلات أو القضايا والاحتياجات والافتراضات الأساسية ، لذا ينتهى هذا الأسلوب بقائمة بسيطة من المفردات أو المفاهيم المحددة بدقة ، ووفقا لتكراراتها وموزعة زمنيا ، ومصنفة حسب المفردات . ويوضع كل هذا فى مصفوفة تتصل بمتغيرات الدراسة أو فهرس بالمؤشرات التى يمكن أن توضح طبيعة المعلومات .

وبالتالى فإن أسلوب تحليل المضمون هو فى تحليله النهائى -"الأسلوب الذى يهدف إلى الوصف الموضوعى المنظم الكمى للمحتوى الظاهرى للإتصال "[٢١]. ويفيد بذلك فى وضع استراتيچية منظمة تسهم فى استخلاص وتنظيم وتلخيص المعلومات المعقدة أوتلك المتعلقة باحتياجات كل من المتدربين فى البرامج التدريبية ومنها المخصصة لمعلمى الكبار ، كما يمكنه توصيف الأعمال والمهام وتنظيمها وتلخيصها وتصنيفها ، وبالتالى يمكنه تحديد المهارات التدريبية أو الخطط التعليمية للمتدرب من حيث أهدافها وخصائصها ، وطبيعة تأثيرها وتصنيف مشكلاتها وفقا لمرات تكرارها وذلك حتى يمكن تدارك ذلك فى البرامج الموضوعة [٢٢] .

(جـ) - *تحليل العمل وتوصيف الوظائف* (*JOP DISCRIPTION*)

وتنطلق هذه التقنيات من تحليل الوظائف باعتبارها نظاما مفتوحا حيث يبدأ تحليل الأنشطة والعمليات والمهارات وطرق الأداء التى يمكن أن يؤديها العاملون فى كل وظيفة وطريقة تنفيذها وعلاقتها ببعضها البعض وبالوظائف الأخرى وذلك فى إطار السياق المجتمعى الذى تعمل فيه ويؤثر فيها وتؤثر فيه ، وذلك كمخرجات (IN PUTS) ثم ترجمة ذلك لمعدلات أداء لكل عمل وبالتالى لمواصفات يجب توافرها فيمن يرشح لشغل هذه الوظيفة ، وينتهى الأمر بكل هذا فى صورة مناسبة تسمح باستخدامها .

وتشير الكتابات فى هذا المجال إلى أن هذا الأسلوب يعتمد على خطوات رئيسية هى [٢٣] :

(أ) الحصر المبدئى لأنواع الوظائف الموجودة بالنظام المدرسى .

(ب) تحديد أساليب حصر الوظائف وتوصيفها ، ومن أهمها استقصاء العاملين شاغلى الوظيفة والدراسات الميدانية .

(جـ) تحديد أبعاد الدراسة للإدارة وللعاملين وإقناعهم بأهمية الدراسة ثم إختيار الباحثين وتقديمهم للرؤساء والمسئولين .

(د) تحديد أنواع البيانات المطلوب تجميعها ، وبخاصة تلك المتصلة بطبيعة نشاطات ومهارات العمل وظروفه .

(هـ) تصميم قوائم جمع المعلومات ، ثم تجميع المعلومات ومراجعتها وتصنيفها وتكثيفها .

(و) تحليل الوظائف بقصد تحديد الأعباء التى تفرضها طبيعة العمل ومواصفات الشخص الذى يستطيع تحمل هذه الأعباء .

(ز) إعداد كشوف التوصيف وفقا لتقسيم يأخذ فى إعتباره البيانات العامة للوظيفة ، ثم بيانات عن الأعمال التي تفرضها الوظيفة ، ثم تحديداً للمسئوليات المترتبة على العمل ، ثم توصيفاً للظروف المحيطة بالأداء ،ثم تحديداً للإشتراطات الواجب توافرها فيمن يشغل الوظيفة .

وبتمام هذه العملية تتضح طبيعة الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين ، كما تنكشف من خلال تقويم الأداء والسلوكيات ، والمجالات المعرفية والتخصصية والمهارات والأداءات الواجب تأكيدها أو غرسها وأنماط السلوك المطلوب توافرها لدى المتدربين من معلمى الكبار أو غيرهم من الفئات .

(د) - الاحصاءات الوصفية والاستدلالية

ويستخدم الأسلوب الأول **الاحصاءات الوصفية** فى تحليل البيانات المتصلة بالاحتياجات الأولية ، وهو بذلك يقدم أدوات احصائية فعالة تلخص البيانات الكمية الكبيرة وتجعل منها أساسا لتحليل أكثر تعقيدا ، وذلك باستخدام مفاهيم احصائية كالمتوسطات الحسابية والوسيط والمنوال والانحراف

المعيارى . . الخ ، لذا فإن هذا الأسلوب يفيد جدا فى دراسة تحديد الاحتياجات وقياس الأداءات المختلفة وتلخيص البيانات المتصلة بها .

أما الأسلوب الثانى ، **الاحصاء الاستدلالى (أو الاستنتاجى)** فيستخدم فى توضيح النتائج التى تم التوصل اليها للاستدلال على طبيعة المجتمع الذى تنتمى اليه العينة التى أخذت منها البيانات . وتتعدد الأساليب المستخدمة فى مثل هذه الإحصاءات ، ومنها تحليل التمايز والتشتت ، وطرق الارتباط والتحليل العاملى أو تحليل المسارات . . الخ .

وتستخدم تقنيات وأساليب أخرى ، غير التى ذكرت فى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى الكبار وغيرهم من العاملين فى قطاع تعليم الكبار والتربية المستمرة ، ومنها مقياس الأهداف المحققة GOOI (ATTAINTMENT SCALING) وطرق الإحلال (REPLACEMENT) تلك المستخدمة فى تخطيط القوى العاملة أو غير ذلك من تقنيات .

تخطيط الإجراءات التدريبية

ويتضمن هذا الجانب الإجراءات التالية

١ - *تخطيط محتوى البرنامج :*

بقدر ما يتخلف محتوى أى برنامج تدريبى باختلاف الاحتياجات التدريبية للمجتمع وللمتدربين بقدر ما تختلف خبراته باختلاف الفلسفة التى تحتمى وراءه ، فقد تكون الخبرة التعليمية فى البرنامج هى مشكلات الحياة اليومية للمتدرب ، كما فى الفلسفة التقدمية (عند لندمان) (lindman) وبيرجينى (bergenin) من المربين المعاصرين) ، حيث تفهم العملية التعليمية أو التدريبية على أنها أساساً عملية عقلية منظمة معرفية ويتم تحديد محتوى البرنامج من

خلال دراسة قصيرة للبيئات المحلية والأولويات الفنية ويقسم المنهج مسبقا إلى وحدات تعليمية ذات تتابع محدد يدور كل وحدة منها حول مشكلة فى البيئة الخارجية وتنفيذ الدرس بالأسلوب الذى ينمى مهارات حل المشكلة بطريقة عملية .

وقد يتمركز البرنامج حول المتعلم / المتدرب لتنمية مفهوم ايجابى نحو ذاته ولتنمية ابتكاراته وذلك كما فى الفلسفة الإنسانية (الذى يمثلها نولز M.knowles وتوف A Tough.) حيث يتم تصميم البرامج التعليمية على أساس المتعلم ككل شامل ويتم تخطيط كل خبرة تعليمية بالطريقة التى تتيح الفرص للمتدربين ليعيدوا تقدير مشاعرهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين ، وتتيح لهم الفرصة أيضا للتدريب على الابتكار وتجريب وسائل جديدة فى مجال المشكلات العملية فقد يكون المحتوى عبارة عن وحدة للتعليم التجريبى مرتبة منطقيا كما عند نولز ، وقد تكون مشروعا تعليميا كما عند « توف » .

وقد يكون محتوى البرنامج بأكمله هو آراء ، ومواقف وقلق وضعف المتدربين ، كما فى الفلسفة التحريرية عند بالوفريرى مثلا (p . freire) أو فيما يسميه فريرى التعليم بعرض المشكلة . (٢٤)

وعموما وأيا كانت التحوطات فإنه يمكن أن نتصور بعض الأسس العامة التى يمكن أن يقوم عليها تخطيط خبرات البرنامج ومحتواه :

(أ) أن يرتبط محتوى البرنامج بواقع المتدربين وظروفهم بحيث يتضمن خبرات مثل تلك التى يتوقع أن يستخدموها فى تعليم الدارسين الكبار .

(ب) أن يتضمن محتوى البرنامج تزويد المتدربين بصورة واضحة عن الدور الذى يمكن أن يلعبه تعليم الكبار : من حيث أهدافه الرئيسية ،

وتنميته الشاملة للفرد وللبيئة حوله ، والأسس النظرية الكامنة خلف موارده التعليمية الخاصة وطرقه الخاصة والإمكانات التى يقومها . (٢٥)

(جـ) أن يأخذ محتوى البرنامج فى اعتباره أهمية الفروق بين المتدربين من المتفرغين وغير المتفرغين ، والمتدربين من الممارسين للعمل التدريسى وغير الممارسين .. الخ .

(د) أن يراعى محتوى البرنامج تزويد المتدرب بأسس فهم الطالب الكبير كانسان بكل ما تحمله الكلمة من تضمينات وايحاءات سيكولوجية وقيمة اجتماعية ،وتدريب على احترام الخصوصية الإنسانية هذه .

(هـ) أن يستهدف محتوى البرنامج توجيه المتدرب ومساعدته على دراسة البيئة التى سيعمل فيها فى نهاية الأمر حتى يتعرف على حاجات زبائنه وحتى يفهم أيضا الأسلوب التربوى المناسب . (٢٦)

(و) أن يراعى فى إختيار وحدات البرامج أن ترتكز على تنوعات متشابكة داخل وحدة المعرفة وبما يكون صورة متكاملة عن المشكلة أو الموقف التعليمى .

(ز) - أن يكون الأساس فى محتوى البرنامج تحويل المتدرب من متعلم إلى قابل للتعلم وقابل للتدريب ، أى أن ينمى لديه الرغبة فى التعليم الذاتى مدى الحياة .

(ح) - أن يعتمد المحتوى التدريبى على معالجة المشكلات من زاويا متشابكة تستخدم تخصصات متداخلة ومتقاطعة Inter and crossdisciplinory Approaches) لتلك التى مهدت الوصول لنظرية فى تعليم الكبار .

٢ - تخطيط استخدام أساليب التدريب فى البرنامج :

تتعدد الأساليب التى تستخدم فى تدريب معلمى الكبار ، وغيرهم من الفئات وبصفة عامة ، يمكن القول بأن استخدام كل أسلوب من هذه الأساليب رهن بطبيعة البرنامج المستهدف وأهدافه إلى جانب تشكيلة أخرى من العوامل والمواقف ، لذا فلا يمكن استخدام هذه الأسالب بطريقة ميكانيكية من برنامج إلى آخر أو من دورة تدريبية إلى أخرى بل يتطلب الأمر تحليلاً واعياً للسمات الخاصة بأى برنامج قيد البحث ، من أجل الفاعلية فى الوصول إلى الأهداف المأخوذة فى الحسبان ومن أجل الوصول إلى الكفاية فى استخدام الوسائل المتاحة.

لذا فإن الطرق التى تستخدم لأكتساب الفرد مهارات لأداء وانجاز عمله بكفاءة تختلف عن تلك التى تستخدم لأكتسابه مهارات مرتبطة بالسلوك وأنماط الشخصية والتفكير ... كما أن عدد الأفراد الذين يوفر لهم البرنامج التدريبى يحكم أسلوب التدريب المستخدم . فالمحاضرات والندوات والمؤتمرات على سبيل المثال لا تصلح إلا للأعداد الكبيرة من الأفراد ، واختلاف خبرات وثقافات المتدربين يؤدى إلى اختلاف طرق تدريبهم (٢٧) .. وهكذا .

وتتراوح أساليب التدريب عموما ما بين أساليب نظرية وأخرى عملية وثالثة تعتمد على التدريب الذاتى ، على أن معظم هذه الاساليب لا يعدو أن يكون واحدا من اثنين : إما أساليب فردية ، حيث يتم التركيز على الفرد المتعلم المتدرب بهدف إكتسابه مهارات معينة لرفع مستوى أدائه ويتم التدريب فيها فى مواقف فردية ، وإما أساليب جماعية ، تهدف إلى اكساب المتعلم المتدرب معلومات ومهارات واتجاهات أو قد تهدف إلى تطوير كل هذه النواحى جميعا أو غالبا ما تتم فى مواقف جماعية وفى قاعات المحاضرات أو التدريب . (٢٨)

ونستعرض فيما يلى أهم الأساليب الفردية والجماعية المستخدمة فى التدريب ومن التعسف الفصل بينها والتى يمكن للجامعات أن تدرسها بدقة وتستفيد من امكاناتها وحدودها فى تدريب معلمى الكبار :

(أ) - المحاضرات (lectures)

تمثل المحاضرات أسلوبا شائقا فى التدريب ويتسم هذا الأسلوب بالفورية كما أنه أسلوب مباشر يقوم فيه محاضر ، ذو تأهيل وكفاية عالية فى موضوع التدريب بتقديم عرض شفوى أو كتابى بشأن مجموعة المعارف والاتجاهات عن موضوع ما إلى عدد كبير من المتدربين فى وقت واحد . ويفضل استخدام هذا الأسلوب عندما يتطلب الأمر تقديم معلومات غير متيسر الحصول عليها من قبل المتدربين أو لتعذر فهمها نتيجة لصعوبة (احتوائها على جوانب إحصائية أو رياضية مثلا أو لكونها من النوع الذى يحتاج إلى شرح وتوضيح من شخص أكثر دراية وفهما لهذه المعلومات .

ونظرا لشيوع هذا الاسلوب فى التدريب فإنه يفترض أن يتم إعداد مسبق للمحاضرة على نحو جيد ودقيق يتناسب مع طبيعة المتدربين وخبراتهم ومستوياتهم ، وأن تحافظ على اتساقها بحيث تتدرج من السهولة إلى الصعوبة ، كما يجب أن تكون مثيرة فكريا لمجتمع معلمى الكبار بحيث تستثير لديهم تساؤلات وتأملات بشأن موضوع ما ، وأن تكون طريقة التدريس مشوقة بالاستعانة بالوسائل والتكنولوجيا التعليمية وعلى المحاضر المدرب أن يأخذ فى اعتباره إتاحة فرص الحوار والاتصال بينه ، وبين المتدربين وأن يزيد من إحتكاكه بهم حتى يثرى خبراتهم بخبرات فعالة ونافعة على أن الأمر لا يسير على هذه الوتيرة فالمشاهد أن المحاضرات لا تقدم خبرات حقيقية للمتدربين وتفتقر للإثارة والتشويق وتسير فى خط ديكتاتورى (كالكهرباء ،

من القطب الموجب إلى القطب السالب) فالمحاضر يتحكم فى المتدربين و لا يتيح فى الأغلب الأعم ، الفرص المناسبة للحوار ولا للمناقشة الجماعية ، وبالتالى يلغى انسانية المتدرب ويعرقل تعلمه ، كما أنه يندر أن يستخدم المحاضر المدرب وسائل إيضاح أو تقنيات تربوية تقليدية أو متقدمة ، لذا فإنه يمكن القول بأن هذا الاسلوب محدود الأثر فى مجال تدريب معلمى الكبار .

(ب) دراسة الحالات : *(case studies)*

وهى من الأساليب الجماعية التى تتلافى ما يؤخذ على اسلوب المحاضرات ، حيث يقدم البرنامج التدريبى مواقف أو مشكلات منتقاة بعناية من الواقع العملى لحياة المتدربين (معلمى الكبار مثلا) حيث يكونون قد واجهوها إما فى مؤسساتهم التى ينتمون إليها أو خارج هذه المؤسسات فى مستويات ومجالات متعددة ويطلب من المتدربين مناقشة هذه الحالات والبيانات المتصلة بها ثم إعطاء تقديراتهم فى خبراتهم بالنسبة لهذه المشكلات أو المواقف .

وتأتى أهمية هذا الأسلوب من كونه أفضل أساليب التدريب إذا أحسن استخدامه فى مساعدة المتدرب فى زيادة معلوماته بشأن المشكلات التى يواجهها ، كذلك مساعدته على تنمية مهاراته العقلية التحليلية والتعود على النظر بعمق وشمولية إلى المشكلات والمواقف المطلوب دراستها ومساعدته فى تطوير قدراته على إتخاذ القرارات فى الوقت المناسب ، مما ينعكس بالتالى على تطوير المهنة التى ينتمون إليها .

وتشير إحدى الدراسات [٢٩] إلى أن أسلوب دراسة المجالات العلمية هذا إنما يسعى لتحقيق أهداف تدريبية عالية بالاضافة إلى ما سبق عمله أهمها ، إكساب المتدرب مهارات فكرية متعددة منها مهارات إلقاء الأسئلة وتحليل المشكلة وتحديدها بدقة وتشخيص الأسلوب واقتراح البدائل ، ومهارات التفكير

المنظم المنطقى المتسلسل . كذلك تطور الحالات ... قدرات واتجاهات المتدرب على التوصيل الفعال ، والمشاركة فى النقاش ، وإحترام أفكار الغير، وتزيد من حساسيته وإدراكه للقوى المختلفة المؤثرة على تفاعل الجماعات . كما تنمى الحالات العملية قدرة المتدربين على إتخاذ القرارات عندما يواجهون مواقف حقيقية ، وبهذا نسهل ما يسمى بعملية نقل التعليم Transfer of Learning كما ننمى اتجاهات إيجابية نحو التعلم ومقاومة الكسل الفكرى ، كما ننمى التعلم بالتعاطف (Learning by Embathy) لدى المتدرب حيث يتعاطف مع الشخصيات التى ترد فى الحالات العملية وتعاونه على فهم مواقفهم وأدوارهم ومشاعرهم فى المنظمات التى يعيشون أو يعملون بها ، وبالتالى تكسب المتدرب خبرات غير مباشرة من تحليله لمواقف هذه الشخصيات كذلك فأن هذا الأسلوب يجعل من عمليات التعليم عملية ذات معنــى (Relevance) للمتدرب وذلك لكون هذه الحالات تمثل مواقف حقيقية أو قريبة من الحقيقة وتبعد التعلم عن التجرد وتكسبه الصفــة الواقعية العملية .

وأخيرا فإن توفر مثل هذه الحالات يحفز المدرب (الأستاذ الجامعى) أو المتدرب (معلمى الكبار فيما بعد) للقيام بأبحاث ميدانية للتعرف على الظواهر والمشكلات الإدارية ومسبباتها . وبهذا تتفاعل المناهج الأكاديمية مع متغيرات البيئة التربوية .

ويمكن زيادة فعالية استخدام أسلوب دراسة الحالات بالاستعانة بالتقنيات التربوية ووسائلها المختلفة من سمعية أو بصرية لزيادة تشويق الحالات ولفت انتباههم والتركيز على أجراءات رئيسية فى كل حالة وإمكانية استعادتها مرات لدراستها بعمق . على أنه تجدر الإشارة إلى أن قيمة هذا الأسلوب الفريد إنما تتوقف فى تقديرنا على عاملين أولهما ، شخصية المدرب ، ومدى قدرته

على إدارة الحوار بكفاءة حول كل حالة أو مشكلة من المشكلات - وثانيهما - المتدرب ، ومدى استعداده للمساهمة الإيجابية ، فرديا وجماعيا ، بشأن النقاش حول هذه الحالات .

(هـ) مباريات الخصوم والدفاع (Adversary / Advocacy Games)

وهى أسلوب تدريبى يكمل الأساليب الإدارية الأخرى ، ويقوم على أساس تشخيصى ، يفيد فى اختيار أنسب الاستراتيجيات والأفكار المفيدة للمخططين والمتدربين على السواء . كما يفيد فى ترشيد عملية إتخاذ القرار وهو أسلوب يستند أساسا لنظرية المباريات (Game theory) التى تهتم بصفة عامة بوصف وتحليل السلوك الاجتماعى فى المواقف الاجتماعية المتصارعة (المتنافسة) ووصول كل طرف إلى الحل الأمثل فى ضوء تفهمه لوجهة النظر المعارضة .

على أن مباريات الخصوم والدفاع تكون بمثابة محاكمة للأفكار والاستراتيجيات المختلفة بين فريقين متنافسين أحدهما يكون بمثابة الخصم والآخر يقف موقف المدافع ويحكم هذه المبارة (أو المحاكمة) خبراء فى موضوع المحاكمة ، حيث يتولون مراجعة الأوراق الموضوعية التى تعبر عن وجهة نظر كل فريق وتقييم لوجهة النظر الشفهية للمتناظرين .

ويمكن استخدام هذا الأسلوب التدريبى فى تدريب معلمى الكبار عن طريق اختيار فريقين من المتدربين يتنافسون فى الدفاع عن وجهتى نظرمتعارضة بشأن قضية تربوية أو تعليمية ما ، كتفضيل أسلوب تدريس ما أو نظرية معينة فى التعلم أو طريقة ما فى المناهج الدراسية ،. الخ ، ثم تشكيل مجموعة من الخبراء من بين المدربين ذوى الاختصاص القوى بموضوع القضية بالإضافة إلى أحد المسئولين من متخذى القرار التربوى (كمدير مدرسة أو مدير إدارة أو مدير منطقة أو وكيل وزارة ... الخ) حتى يمكن ضمان تنفيذ

مـــا يتـــم الإتفـاق بشـأنه . ويبـدأ رئيس المحكمين (الخـبـراء) بإعطاء معلومات عن الموقف المصمم للمباراة ثم يطلب من كل فريق البدء فى عرض وتنظيم البيانات والإجراءات والنظريات التى تؤيد وجهة نظره على أن يصاغ كل هذا فى تقرير مكتوب مدعم بالحقائق ويقدم هذا (التقرير للخبراء لفحصه . يلى ذلك قيام كل فريق بتقديم عرض شفوى (Oralpresentation) أمام الخبراء ملخصين فيه ما تم كتابته فى التقرير . ويمكن للخبراء أن يواجهوا أية تساؤلات تعنى لهم أثناء العرض الشفوى لأى فريق . وفى الخاتمة يتولى الخبراء مناظرة أحد وجهتى النـظر أو تجاوزهما فـى إطار تقديم تصور فعال جديد . (٣٠)

ويدهى أن مثل هذا الأسلوب ينمى لدى المتدربين القدرة على التعمق فى الأفكار والغوص وراء معانيها بهدف تبنى وجهة نظر محددة ودقيقة ، كما يشجعهم على الإطلاع بعمق وتقدير جهود العلماء فى هذا الشأن كما ينمى لديهم نزعة التسامح الفكرى تجاه الأفكار المعارضة والاستعداد لتقبلها والتخلى عن وجهة نظرهم إذا ثبت خطؤها . كما يزيد من دافعية التدريب والدافعية نحوه . على أنه قد يؤخذ على هذا الأسلوب أنه لا يتناسب مع جميع مستويات المتدربين .

(د) - الاستثارة الفكرية (أو العصف الذهنى (Brainstorning)

وهو أسلوب حديث يدخل فى باب تقنيات دراسة المستقبل ، وقد ثبت صلاحيته فى تدريب معلمى تعليم الكبارفى عدد من الدول وبخاصة تايلاند وهو أسلوب لتوليد أفكار جديدة عن طريقة الاستفادة من مصادر الجماعة بدلا من الاعتماد على أفكار فرد واحد قائد أو عدد من الأفراد .

وتعتمد إدارة هذا الأسلوب على إجراء حوار تلقائى بين عدد من المتدربين على نحو يشجع على التدفق الحر للأفكار والمعلومات والتعرض للفكرة أو

الموضوع الواحد من وجهات نظر متعددة وهو مفيد فى تفهم واستكشاف أبعاد جديدة لمشكلة معينة والحلول والممكنة لها . حيث يطلب من مجموعة المشتركين ، الإسهام بأفكار حول المشكلة المطروحة ، حتى ولو لم تكن هذه الأفكار وثيقة الصلة وعلى علاقة مباشرة بالمشكلة المطروحة . (٣١)

وتتم عملية الاستثارة الفكرية هذه من خلال خطوات أساسية من معالمها ، تشجيع جميع المشتركين على الإسهام فى الحلول أو الأفكار ، ويتم قبول جميع الأفكار بدون أى نقد أو تقويم أو تعمق (حيث أن هناك افتراضاً بأن ذلك يقيد العملية ويتعارض مع الهدف منها) ، ثم تسجل الاسهامات لكى يراها الجميع ، وهذا يساعد على معرفة تفكير ومشاعر ومدركات كل فرد ، كما أنه يقنع الفرد بأهمية وقيمة إسهامه فى الأفكار ، ثم تشجع الإسهامات المتعددة ، والمشاركة فى الأفكار التى ترد دون النظر لملاءمتها . ثم يوجه النقد أو الحكم بعد أن ينتهى المشتركون من وضع جميع أفكارهم ، حيث يمكن إجراء الحكم والاختيار على الأفكار بطريقة لا تعوق كل فرد من المشاركة فى المستقبل ، فى استخدام هذا الأسلوب وتكون المكافأة الحقيقية هى فى الاعتراف بأن الحل النهائى هو نتاج عملية الاستثارة الفكرية ككل والتى قام فيها جميع الأفراد بأدوار هامة . (٣٢)

وواضح أنه يمكن الاستفادة من هذا الأسلوب التدريبى فى العديد من البرامج التى تتولاها أو يمكن أن تتولاها الجامعات لتدريب معلمى الكبار ، حيث يتم ترتيب ندوة يطرح فيها أفكار المتدربين حول قضية تربوية ما دون حجر على أي فكرة مهما كانت سذاجتها ثم تناقش كل الأفكار بعد حذف المتكرر منها وغير المفيد ، مناقشته منها ، ثم يسمح فيها للجميع بالمشاركة حتى يتم التوصل إلى أفكار جديدة لحل المشكلة أو لبيان أبعاد المشكلة وخطورتها .

ومع أهمية هذا الأسلوب وقيمته التدريبية العالية إلا أننا يجب أن نلاحظ ما يلى :

أن هذا الأسلوب قد لا يصل إلى تصورات أو أفكار محددة أو حلول فعالة بشأن المشكلة أو القضية موضوع الندوة ، كما أنها تتطلب إدارة تدريبية عالية المستوى حتى تستطيع تصنيف الأفكار تصنيفا جيدا وحتى يقود الندوة إلى النهاية بسلام ولا تتحول لفوضى ، كذلك فإن هذا الأسلوب يعتمد على المواجهة الشخصية مما قد يؤثر فى حرية التدريب فى الاعتراض أو المجاملة على آراء زملاء لاعتبارات شخصية .

(هـ) تمثيل الأدوار : *(Role playing)*

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب التدريبية التى تعتمد على المشاركة الفعلية للمتدربين ويطلق عليه اسم « السيكودراما » وفى هذا الأسلوب « يتم عادة بناء موقف اصطناعى (artificial) يمثل نوعا معينا من الصراع (Conflict ويمنح المتدرب دورا استراتيجيا فى هذا الموقف . ويتم تمثيل الدور تحت توجيه وارشاد المدرب ، كما تتاح الفرصة للمشتركين فى البرنامج التدريبى لأن يسهموا بآرائهم (٣٣) .

ويقوم تمثيل الدور على أساس عدد من المواقف الفعلية لحياة المتدرب تأخذ كمصدر للتساؤل والحوار وإثارة الإنتباه ويهدف هذا الأسلوب عادة لزيادة مهارة المتدرب فى التعامل مع أفراد آخرين ويعتبر أسلوب التدريب على العلاقات الإنسانية (Human Relations) أحد استخدام أسلوب تمثيل الدور ، ويستهدف أسلوب التدريب على العلاقات الانسانية « مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم

بطريقة جيدة وفهم علاقاتهم مع الآخرين فالتدريب يساعد المتعلمين على المشاركة فى تجارب حل المشكلات والتفكير (التأمل) فى طريقة المشاركة .

وقد نتج عن هذا فكرة التدريس الجماعى الذاتى كنظام أساسى للتعليم(٣٤) ويسعى هذا الأسلوب إلى البحث عن المعلومات المتعلقة بعمليات تغيير الاتجاهات والاستفادة منها بجانب معلومات إكتساب المعرفة ، وأن تعد طرق التدريب فى البرنامج بحيث تهدف لتغيير السلوك وتزويد الفرد بالمعرفة بطريقة تشرك الأفراد فى التدريب بدرجة أكبر مما إذا كان تحصيل المعرفة هو الهدف الأساسى ، وأن تسعى لزيادة فهم المتدرب لنفسه ولدوره وعلاقاته وللمحيط الخارجى كله الذى يعد جزءاً منه . وأن يساعد المشتركين فى صياغة واختيار أنماط جديدة من السلوك ، كما يحتاجون إلى إكتساب الثقة فى قدراتهم على ممارسة تلك الأنماط الجديدة وأن يهتم التعلم الذاتى الفردى أو الجماعى بالقيم والمشاعر والاتجاهات والمعتقدات والميل للعمل والاتجاه للضبط أو الإنضباط مع الاخرين ، وضبط الغضب ... والحاجة والقدرة فى التعبير عن الذات بالإضافة إلى السلوك الحسى (٣٥) ويمكن أن يؤخذ على هذا الأسلوب :

(و)- نماذج المحاكاة (*Simulation Models*)

وهى أسلوب تدريبى يستخدم فى تقليد الواقع ومحاكاته من أجل استخلاص العلاقات الأكثر أهمية فيها والتعبير عنها بشكل تحليلى مناسب حيث يصف كمياً العلاقات بين مجموعات من المتغيرات المستقلة (أو ما يسمى بمعلمات النظام (parameters) والتى تعتبر أهدافا سلوكية ومجموعة من المتغيرات التابعة وتمثل الإحتياجات التدريبية .

وبالتـالى فـإن هذه النمـاذج يمكنهـا أن تفـيـد فـى البـرنـامج التـدريبـى مـن حيث[٣٣] . تحسين فهم النظام التدريبى وجعل المتدربين فى موقع مـا يشابه الواقع الذى يعملون به ، كما أنها طريقة جيدة لجمع البيانات المتعلقة بعمليات معينة بأسلوب منظم يعتمد على تحليل النظام المعقد إلى عدة نظم فرعية ، وأخيرا فإنها تقدم طريقة تمكننا من تحليل وتوفير البيانات الهامة المتصلة بالمؤثرات المؤثرة على النظـام التدريبى وخاصـة فيمـا يتصـل بالتجارب الحقيقية التـى يصعب التجـريب عليهـا .

(ز) - الدورات التدريبية والورش الدراسية : *Training Corse Workshop*

وهو عبارة عن برنامج تدريبى قد يشتمل على أساليب تدريبية أخرى يتم فيها تجديد معلومات المتدربين وإعدادهم بالمهارات والقدرات اللازمة لقيامهم بأداء الأعباء المهنية لهم باطلاعهم على أحدث الإتجاهات والأساليب فى مجالهم .

ويتم فى داخل الدورة التدريبية تكليف كل متدرب بإنجاز مهام محددة وعلى المدرب ملاحظة المتدرب ومراقبته بما يكفل تصحيح أخطائه وتزويده بالتوجيهات اللازمة . ولاعداد هذه المهارة وكثيرا ما يستخدم فى الدورات التدريبية أسلوب آخر هو الورش الدراسية والتى من خلالها تطبيق أحدث الاتجاهات فى المشكلات والقضايا الحقيقية للمتدربين عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم لدراسة إحدى المشكلات وتحليلها من جوانبها المتعددة ونقد أساليب حلها على أن يتم ذلك من خلال معاونة جادة من هيئة المتدربين .

وبدهى أن نجاح مثل هذه الأساليب يتوقف على الغرض من البرنامج التدريبى وطبيعة ما يدرس فيه من موضوعات ، كما أنه يعتمد على أساليب أخرى تقليدية وغير تقليدية لمتابعة تنفيذ أغراضه كاملة .

وإلى جــانب هــذه الأســاليب توجـد أسـاليب أخــرى كـثــيــرة كالمؤتمرات(conferences) والتمارين(Exercices) والمشروعات العملية (Application projects) والتــدريب أثناء الخـدمـة (on-the job Training) والندوات الدراسية والبحثية(Seminars) وأساليب التدريب عن بعد (التدريب الذاتـــى) كالمراسلة CORRESPONDANCE (والدروس التدريبـيـة)(Demonstration) والتـدريس المصغر Micro Teaching(٣٤) ، والتـعليم المبرمــج (Instrutur Programing) والتعليم على الهواء .. الخ (٣٥) .

٣ - *اختيار المدربين* :

وتمثل عملية اختيار المدربين أهمية قصوى فى تخطيط البرنامج التدريبى ، فليس من المبالغة القول بأن نجاح أى برنامج للتدريب يتوقف على سلامة اختيار المدربين وهيئات التدريس ليس باعتبارهم فقط الوسيلة التى سيتم بها نقل المعلومات والخبرات وتكوين المهارات وتعديل الاتجاهات بل باعتبارهم عصب التدريب وأداته الفعالة . لذا يمكن أن ينظر فى شروط اختيار هذه الفئة بكل حرص .

عموما فإنه يجب مراعاة بعض الشروط عند اختيار المدربين ، أولها ، المؤهلات التخصصية والأكاديمية للمدرب ومدى كفاءته ومهارته وخبراته العملية فى موضوع التدريب ، إذ أن كل موضوع تدريبى يحتاج إلى مؤهل أو خبرة من نوع خاص وثانيها ، قدرات المدرب الاتصالية التى تمكنه من نقل المعلومات والخبرات بسهولة ووضوح لمجتمع المتدربين ، ثالثها ، السمات الشخصية للمدرب من حيث الحضور الشخصى والقدرة على الإقناع وجذب إنتبــاه المتدربين أطــول فترة ممكنة .

ولضمان سلامة الاختيار للمدربين يجب أن يكون لدى المشرفين على البرامج التدريبية رصد شامل لجميع الكفاءات الموجودة بالجامعة وخارجها فى جميع المجالات ، وعن مدى نجاح كل من هذه الكفاءات فى الأعمال التى يكلفون بها وفى الشروط التخصيصية والإتصالية والشخصية التى تتوافر لديهم . وإذا ما تعذر الحصول على مدرب ما فى تخصص معين من الجامعة فيمكن لإدارة البرنامج التدريبى المحدد أن تستعين بفئات أخرى من خارج الجامعة ، على أن يتم هذا فى أضيق الحدود .

ويمكن أيضا عقد برامج تدريبية للمدربين وهيئات التدريس بصورة مكثفة لتأهيلهم للعمل التدريبى وتزويدهم بأساسيات مادة التخصص التى سيدربون فيها بالإضافة للموضوعات التربوية المتعمقة ، وكيفية الاستخدام الفعال للتقنيات التربوية الحديثة [٣٦] .

٤ - ***تخطيط ميزانية البرنامج التدريبى فى ضوء أهدافه :***

تأتى أهمية هذه الخطوة من أن الموارد المالية تأتى فى مقدمة مدخلات النظام التدريبى ، وعليها يتوقف تطوير برامج تدريب معلمى الكبارفى الجامعات ، فعادة فإن هذه الموارد تزود النظام التدريبى بالقوة الشرائية الضرورية للحصول على المدخلات البشرية والفيزيقية للنظام ، لذا فإن نقصها يعتبر المسئول عن الكثير من المشكلات فى برنامج التدريب .

على أن المسألة ليست فقط فى نقص الموارد المالية بقدر ما هى فى سوء توزيعها ، ولما كانت ميزانية البرنامج التدريبى تمثل المحدد الأساسى لمستوى المدربين وكفاياتهم ومدة التدريب ومكانه ، ومستوى التقنيات والأساليب التدريبية المستخدمة ... الخ ، فإنه يصبح من الضرورى التخطيط لهذا المدخل الهام فى ضوء أهداف البرنامج التدريبى .

ويأتى أسلوب التخطيط والميزانية المبرمجة (Planning (pps) programming Budget system) فى مقدمة التقنيات الحديثة التى تفيدنا فى هذا الصدد ، حيث يمكننا من وضع الأهداف من أجل برنامج تدريبى ما واضعين فى الاعتبار الاستراتيجيات البديلة لانجازها وتوزيع الموارد المالية للبرنامج بطريقة أكثر احتمالية لانجاز النتائج المرجوة . ومع تحديد الأسماء التى تطلق على هذا الأسلوب والتى تتشابه فى سماتها العامة * فإن التخطيط والبرمجة ووضع الميزانية هى عناصر لأسلوب التخطيط والميزانية المبرمجة يعتمد بعضها على بعض ، ويحاول هذا الأسلوب أن يجعل هذه العناصر متكاملة فى إطار مترابط متكامل فهذا الأسلوب أكثر من مجرد خطة محاسبية ، كما أنها أكثر من مجرد نظير فى المستقبل ، بل أنه يعتبر أسلوبا تكامليا ومنتظما وشموليا من الحاضر إلى المستقبل (٣٧) . فالتخطيط (planning) يشير إلى تحديد الأهداف وتعريف الاستراتيجيات البديلة التى تسعى لتحقيق هذه الأهداف وتقويمها ، وإلى الاختيارات بين هذه الاستراتيجيات البديلة . أما البرمجة) programming (فتشير إلى الربط بين التخطيط والميزانية ، وهى تتضمن التروى فى إتخاذ القرار على أساس الموارد المتاحة والنتائج التى سيتم انجازها ، أما مصطلح الميزانية (Budget) يشير إلى عمليات ترجمة القرارات المبرمجة إلى صيغة « ميزانية » على اساس مقاييس أكثر دقة بالنسبة للمدخلات والأسعار والمخرجات .

وعموما فإن هذه الأسباب تساعد فى تخطيط دقيق للبرامج التدريبية الجامعية وميزانياتها بما يسهم فى تعريف وقياس نتائج كل برنامج على حدة ، ودراسة أهداف ومرامى كل برنامج بدقة وعناية والبدائل الممكنة

* مثل الميزانية المبرمجة وميزانية المخرج ونظام تخصيص الموارد .. الخ .

لتحقيقها ، كما أنه يجرى عمليات تقويم فعالة ويقارن نفقات البرنامج العائد منه كما يقدم تقديرات إجمالية لتكلفة البرنامج ويسقطها على المستقبل لتحديد مدى الإنجاز المتوقع من البرنامج بالإضافة إلى كونه يوفر بيانات مناسبة وواقعية بشأن تحليل التكلفة / الفاعلية (cost / effectivens) كما يساعد فى تطوير البرنامج التدريبى المدروس وتخصيص موارده على نحو فعال وموضوعى . (٣٨)

وهناك العديد من التقنيات المعاونة فى تخطيط ميزانية البرنامج التدريبى بالإضافة إلى الأسلوب السابق (PPBS) من أهمها التكلفة / المنفعة cost / Benfit) وتحليل التكلفة / الفاعلية / Cost / effectiveness و الأول قائم على تناول كل عناصر البرنامج كميا ، فى حين أن الأسلوب التالى (التكلفة / الفاعلية) وكلاهما يفيد بشكل مقنع فى الموازنة التمويلية المتاحة والبرامج المتنافسة أو البديلة ، حيث يتم تقدير التكاليف الكلية لكل برنامج (مباشرة وغير مباشرة) ثم يتم تقويم هذه البرامج من حيث مزاياها ونتائجها على كل من المدى القريب والبعيد (٣٩) .

٥ - تخطيط الاحتياجات الزمنية لأنشطة البرنامج التدريبى :

تستمد عملية تخطيط الاحتياجات الزمنية أهميتها من أن تنفيذ البرنامج التدريبى يتطلب إنجاز عدد متنوع من الأنشطة (المتعاقبة والمتوازنة) فى الفترة الزمنية المحددة له وفى حدود التكلفة المرصودة لتنفيذه . ويعتبر تكنيك التحليل الشبكى(*) Analysis Technique (Net work بجناحيه (برت P.E.R.T ،

(*) أنظر كتاب المؤلف فى تقنيات التحليل الشبكى التخطيطية :

ضياء الدين زاهر : التخطيط الشبكى للبرامج والمشروعات التعليمية ، (القاهرة : مركز ابن خلدون ودار سعاد الصباح للنشر ، ١٩٩٢) .

والمسار الحرج C.P.M) من أكثر التقنيات فاعلية فى تخطيط الاحتياجات الزمنية والمالية للبرنامج ، ابتداء من تقسيم البرنامج إلى عمليات وأنشطة محددة وتقدير للزمن اللازم لكل نشاط وترتيب الأنشطة فى ضوء الوقت اللازم إلى حساب التكلفة الملائمة ، فهو يجمع المعلومات اللازمة للاستخدام الكفء للموارد البشرية والمادية للبرنامج ، ويشخص الصعوبات والاختلالات التى تعترض سبيل الوصول إلى الأغراض المطلوبة فـــى البرنامج ، كما يفيد فى تحديد الاحتياجات الزمنية للبرنامج ككل ولنشاطاته الفرعية ، وبعد ذلك فهو وسيلة جيدة لمراجعة وتقويم الخطوات المنطقية داخل البرنامج وعلاقاتها المتبادلة وذلك من أجل تحقيق نتائج مرغوب فيها .

فهذا الأسلوب فـــى تحليله النهائى - وسيلة للتجهيز المفصل أو خطة بناء برنامج ما (كالبرنامج التدريبى) . كما أنه وسيلة فعالة للتنفيذ الفعلى لهذا البرنامج يستكمل خلال أقل وقت ممكن وبأقل تكلفة ممكنة وبأفضل كفاية ممكنة لذا فهو أكثر من مجرد أسلوب تخطيطى للوقت والتكلفة اللازمة لتنفيذ المشروع بل يفيد فى إعادة التخطيط إذا ما حدثت تعديلات أو إضافات فى الموارد والأنشطة أو الأزمنة بما لا يؤثر على البرنامج .

كما أنه أسلوب تنسيقى يتعرف على التعارضات بين الأنشطة المختلفة والتنسيق بين الأنشطة المختلفة حتى يمكن العمل فى الوقت المحدد دون تأخير ، وأخيرا فهو أسلوب رقابى بمعنى قدرته على توصيل المعلومات اللازمة لإدارة البرنامج عن سير تنفيذ البرنامج والعقبات التى تعترض التنفيذ وإلى أى مدى يسير التنفيذ الفعلى طبقا للمخططات ، مما يمكن هذه الإدارة من إتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة التى تؤدى إلى تذليل العقبات التى تعترض التنفيذ . (٤٠)

ويرتكز منطق التحليل الشبكى على تصوير العلاقات التتابعية بين الأنشطة والأحداث الوسيطة اللازمة لانجاز الهدف النهائى فى صورة شبكة) (Network) تتضمن احداث (Events) وهى نقطة زمنية تمثل بداية ما أو استكمالا له ويشار لها فـــى الشبكة بحلقة أو دائـــــرة وأنشطة Activities (والنشاط عبارة عن أحد المهام فى البرنامج أو المشروع يتطلب الاستفادة من العاملين والموارد خلال فترة من الزمن ويشار له فى الشبكة بسهم) تربط بين الأحداث . ولعله من الأفضل عند عرض هذا الأسلوب أن نستخدم مثالا لبرنامج تدريبى ما يمكن تطبيقه فى الجامعـة وليكـن لمدة يوم واحد .

٦- *اختيار المتدربين من معلمى الكبار :*

فى حدود التسليم بضرورة التدريب العلمى والثقافى والمهنى والاجتماعى للمعلم الذى كرس نفسه لتعليم الكبار وأهمية اكتسابه خصائص ومهارات وصفات معينة حتى يحسن تأدية واجباته التربوية ويتعامل مع مسائل متزايدة فى التعقيد نظريا وعمليا ، فإنه يجب التأكيد على أن اختيار المتدربين من معلمى الكبار إنما يتوقف أيضا على الاحتياجات الفعلية لمجالات تعليم الكبار ولما كانت المجالات متنوعة لحد كبير ، إذ تمتد من محو الأمية وتنمية المجتمع والثقافة العمالية والشبابية والسكانية إلى التعليم غير النظامى للمرأة واستكمال الدراسة والتثقيف الاجتماعى والبرامج الترويحية وغيرها ، فإنه من البدهى أن تختلف طرق واختيار المتدربين تبعا لكل مجال من هذه المجالات .

على أنه يمكن أن نجد أسسا عامة يمكن أن يتم على أساسها اختيار المتدربين فى أى برنامج تدريبى ونقترح أن تكون :

★ ***اعداد المتدربين :***

وتتوقف هذه الأعداد على عاملين **أولهما** ، الامكانيات البشرية والمادية المتاحة فكلما توافر عدد كبير من هيئات التدريب المؤهلة زادت إمكانية اشتراك عدد كبير من المتدربين ، كذلك يؤدى اتساع مكان البرنامج التدريبى إلى التوسع فى قبول عدد كبير من المتدربين ، والعكس صحيح فكلما قل عدد المدربين وضاقت أمكنة التدريس زادت القيود على قبول عدد كبير من المتدربين ، **وثانيهما** ، طبيعة موضوعات التدريب وأساليب تدريسها ، فكلما مالت هذه الموضوعات والأساليب نحو الجوانب النظرية زادت امكانية البرنامج التدريبى على تقبل عدد كبير من المتدربين ، فى حين أنه باستخدام أساليب تدريسية وتدريبية ذات طابع عملى ، تقل إمكانية عدد كبير من المتدربين

★ ***خصائص المتدربين وخبراتهم :***

فوفقا للخصائص والخبرات التى يكون عليها المتدرب يتم اختباره فى البرنامج التدريبى المناسب . فهناك برامج تدريبية متنوعة يراعى بعضها الخصائص العمرية للمتدربين ، وبعضها يأخذ فى اعتباره طبيعة جنس المتدرب (ذكر / أنثى) والبعض الثالث يراعى المستويات المهنية للمتدربين أو تخصصاتهم والمواضيع التى سيقومون بتدريسها وهناك برامج أخرى تراعى الخصائص المهارية أو الأدائية للمتدرب ... الخ .

فعلى ضوء هذه الأسس ووفقا لاحتياجات المتدربين وخبراتهم يتم اختيار البرنامج التدريبى المناسب لهم على أنه يجب الحذر من « التركيز على عدد من الشباب الذين لا يملكون أى خبرة أو الذين سيحصلون على مقررات فى تعليم الكبار لمجرد شغل الوقت أو الذين يأملون فى شغله حتى تظهر لهم فرصة عمل أخرى » (٤٣) وذلك حتى لا يضر بتعليم الكبار بمهنة .

★ *مدى تفرغ المتدربين :*

وهو اساس مهم فى قبول المتدربين وتصميم البرنامج فهناك فئات متطوعة من معلمى الكبار الراغبين فـى العمل لبعض الوقت (كالاشخاص المؤهلين من المهن المختلفة ، أو طلاب الجامعات أو الموظفين الحكوميين ... الخ . وهؤلاء لابد أن يكون اختيارهم مؤسساً على عدم تفرغهم وتفهم لظروفهم ، فى حين أن هناك برامج أخرى تخصص للمتفرغين من معلمى الكبار والذين يقبلون العمل طوال الوقت (كمعلمى المدارس النظامية أو الذين عملوا فعلا فى برنامج تعليم الكبار لبعض الوقـــت . والفنييـــن والحرفيين .. الخ) وهؤلاء لابد من التدقيق فى قبولهم واعداد برامج ذات طبيعة خاصة لاستكمال تأهيلهم .

وهناك صيغ أخرى قد تجمع بين الصيغتين السالفتين بدرجة أو بأخرى ، وهذه تفترض شروطا مختلفة لقبول المتدربين بها .

ضمانات دور الجامعات فى تدريب معلمى الكبار وحدوده

يكاد ينعـقـد الإجمـاع على أن أية مطالعـات ممكنة لدور الجـامعـات فى المستقبل لابد أن تبقى منفتحة باستمرار على القضايا الاجتماعية والتنموية للمجتمع ، ومنطلقة من احتياجاته ومطالبه فى ظل التوجهات القومية والعالمية المعاصرة ، ومعبرة عن مطالب التقدم والثورة العلمية التكنولوجية ، وواعية بدور الجامعات كشريك أساسى فى تحقيق التنمية المجتمعية .

فى هذه الحدود تبقى الجامعة منفصلة بالمجتمع وفاعلة فيه و عليها أن تتحمل مسئوليات والتزامات تتجاوز مسئوليات والتزامات ما عداها من مراحل تعليمية ... فشغلها الشاغل هو البحث عن الحقيقة ونقلها ونقدها وتطويرها

إلى جانب قيامها بمسئولياتها الاجتماعية المتعددة من توجيه وإصلاح وتنويرونقد بناء وقيادة وتدريب ، لذا فهى مطالبة أمام نفسها وأمام مجتمعها بتعميق هذه الوظائف وتطويرها .

ولما كانت الجامعة نظاماً فرعياً من النظام الاجتماعى فهى مدعوة لتدارس طبيعة علاقاتها بالمنظمات الاجتماعية الأخرى والأسس التى تقوم عليها ومحدداتها حتى تضمن فاعلية أدوارها . كذلك فإن أية طموحات تخطيطية مستقبلية لبرامج تدريب معلمى الكبار فى الجامعات مهما تكن عظمتها ستظل رهنا بعوامل وضمانات أهمها :

١ - إيمان القيادات السياسية والأكاديمية والتعليمية بهذه المخططات وتحويلها لبرامج عمل واتخاذ اجراءات فعلية للبدء فيها والتحرك عليها ،ومتابعتها ، وهذا يتطلب قيام الجامعة بدورها فى تبصير وتوعية هؤلاء القادة .

٢ - توافر بيانات دقيقة وصادقة لرسم سياسة للتدريب ، فالواقع أن غياب خطة تنموية بعيدة المدى فى مجتمعاتنا العربية قد أدى إلى نقص حاد وخطير فى البيانات المتاحة وعدم دقتها مما يعوق تلبية الاحتياجات التدريبية للمهن المختلفة وكذلك للتعليم غير النظامى ، و كما أنه لا تتوافر سياسة قومية للتدريب . ولما كان التدريب الحقيقى لمعلمى الكبار وغيرهم من الفئات ، لابد أن يستند إلى تقديرات فعلية لاحتياجات التدريب على المستويين القومى والمؤسسى من حيث حجم العمالة وموقفها ومستوياتها واحتياجاتها ، حتى يمكن تحقيق أقصى استفادة ممكنة منه ، فإنه يلزم إنشاء جهاز للمعلومات التدريبية للمهن والقطاعات المختلفة داخل كل جامعة حتى تتابع كل جديد فى هذا الميدان بما يسهم جديا فى تخطيط عملية التدريب .

٣ - توافر كوادر تدريب بالحجم والمستوى المطلوبين ، فقد يتوافر أعضاء هيئة التدريس ولكن الأمر يقتضى تحويل جزء منه ، ممن يتحمسون لذلك ، إلى مدربين تنفيذيين أو توليهم بعض المهام التحضيرية كإخصائيى تحليل العمل وتصميم البرامج والتوجيه والاختيار المهنى ، وهذا يتطلب بالضرورة عقد دورات مكثفة لهم مع إعدادهم إعدادا تربويا مناسبا ، ويمكن الاستعانة بكفاءات تدريبية من خارج الجامعة وتأهيلهم وتدريبهم .

٤ - تدعيم علاقة الجامعة بمراكز التدريب التابعة للوزارة ، وإقامة علاقات اتصال صحية بينها لتنسيق المواقف وتبادل الآراء والأساتذة الزائرين والفنيين وتبادل المطبوعات ومنع الازدواجية ، مع قيام الجامعة بتدعيم هذه المراكز ، ففى تقرير الإدارة العامة لاعداد المعلمين والتدريب بدولة الإمارات ، وهى الإدارة المسئولة الوحيدة عن تدريب معلمى الكبار وباقى فئات المعلمين ، أشار إلى أنها تعانى من مصاعب شتى تمثل فى نقص الكادر التدريبى (خمسة مدربين فقط) على ضخامة العمل الذى يتمثل فى تنفيذ عمليات تدريبية مستمرة لعشرة آلاف معلم تربوى وموظف إدارى فى حقل وزارة التربية ، كما أنها لا تملك ميزانية خاصة بالتدريب ، ولا يؤخذ رأى هذه الإدارة فى إختيار المعلمين والموجهين أو فى ترقيتهم أو فى نقلهم مما يجعلها بعيدة عن صورة الواقع الميدانى لهؤلاء جميعا ، وأكثر من ذلك أنها (أى الإدارة) لا تشارك فى اختيار بعض العناصر التى تعين فيها كما لا يتوافر لديها الاحصاءات اللازمة وعدم توافرها بصورة شاملة ومنفصلة فى آن واحد [١] ولعل التعاون مع الجامعة يمكن أن يسهم فى التقليل من هذه المصاعب وتدعيم إمكانات هذه الجهد التدريبى .

٥ - نشر الوعى التدريبى عن طريق الاعلام والمؤتمرات واللقاءات والندوات إذ أن ثمة اعتقاداً بأن عملية التدريب عملية سهلة وأن كل فرد يمكنه تدريب فرد آخر وإكسابه المهارات المطلوبة ، وهذا مرجعه إن التدريب كعلم وفن لم يأخذ حقه من الإعلام ، كما أن نظمه وقواعده وأنواعه وأساليبه وأسس نجاحة ونتائجه لم يعلن عنها بالقدر المناسب

٦ - إصدار تشريع منظم للتدريب ، وينظم التدريب أثناء الخدمة بعد التخرج بصورة رسمية وقد يربط النشاط التدريبى بالتوظيف والترقية ومستويات المهارات ولا يترك لحسن نوايا الأفراد أو الجهات غير المؤهلة تربويا وفنيا ، وفيزيقيا .

٧ - انشاء أقسام لتعليم الكبار فى الجامعات ، وقد أكدت على هذه النقطة العديد من المؤتمرات العالمية والعربية ولكن لم تتحول بعد هذه التوصية رغم أهميتها إلى واقع فيفترض أن تعمل هذه الأقسام كوحدات تعليمية وبحثية تتولى تخريج معلمين أكفاء للكبار يمكن أن يختار من بينهم مدربون أكفاء لتدريب معلمى الكبار .

٨ - الاهتمام ببحوث التدريب وتطويره وتتعلق هذه النقطة بسابقتها فوجود هيئات تدريس فى أقسام تعليم الكبار سيثرى حركة البحث والتحليل الدقيق المدروس لبرامج تدريب معلمى الكبار وغيرهم من الفئات ، كما سيتركز على تحليل منطقى للمهن والوظائف لتحديد مكوناتها المميزة . حيث تكون هذه المكونات الأساس السليم الناجح لتصميم برامج أفضل وإعداد واستحداث أساليب وتقنيات تربوية وتدريبية حديثة إلى جانب القيام بدراسات الجدوى والدراسات التقويمية .

٩ - البحث عن مصادر لتمويل البرامج التدريبية . وذلك بالإتصال بالمؤسسات التربوية ومواقع العمل المختلفة لتوفير التمويل اللازم للتدريب وضمان

استمراريته ويمكن التفكير بهذا الصدد فى انشاء صندوق عربى لتمويل برامج تدريب معلمى الكبار فى منطقة الخليج العربى وذلك بالتعاون مع الجهات والهيئات المسئولة . ومن جهة أخرى لابد من ترشيد وعقلنة الإنفاق على البرامج التدريبية بالاستعانة بالتقنيات الإدارية الحديثة .

١٠ - انتقال الجامعة لمجتمع الدارسين فى كافة مؤسسات تعليم الكبار وعقد البرامج التدريبية فى رحابها ، وبالتالى نتفادى ظاهرة الاحجام عن هذه البرامج ولعل تجربة سابقة لجامعة الإمارات بالعين من برامج التأهيل التربوى فى باقى الإمارات لدليل على نجاح هذه الفكرة وإن كانت لم تستمر .

١١ - ابتكار أشكال وصيغ تدريبية جديدة أقل رسمية وأقل تكلفة وأكثر كفاية فى التدريس وقد سبقت الإشارة إلى مثل هذه الصيغ من البرامج فى جزء سابق من الدراسة الحالية ، مع تشجيع إنشاء برامج مهنية تدريبية قصيرة وطويلة المدى بدرجات علمية وبدون درجات إلى جانب برامج عاجلة للتدريب .

١٢ - تقويم البرامج التدريبية تقويما مستمرا ، بما يفيد فى تحديد أية اختلالات تصيب هذه البرامج أو تعوق انشطتها وتقديم صورة واضحة عن مدى انجاز أهداف هذه البرامج وتقدم لنا التكنولوجيا الذهنية الجديدة العديد من تقنيات التقويم الفعالة .

١٣ - استعمال اساليب تدريب متجددة دوما بما يتناسب مع احتياجات المتدربين وبما يفيد فى تنمية معلمى الكبار تخصصياً وثقافيا ومهنيا واجتماعيا .

١٤ - قيام تعاون بين الجامعات العربية عامة والخليجية خاصة فيما يتصل بتدريب معلمى الكبار وتبادل الأساتذة الزائرين والمطبوعات والخبرات وتنسيق المواقف بينهم .

الفصل الخامس

تدريب كوادر تعليم الكبار

(إطار تخطيطي مقترح)

الفصل الخامس

تدريب كوادر تعليم الكبار

إطار تخطيطي مقترح (*)

عصرنا وبصمة التدريب :

١ - المتتبع لأدبيات التنمية المجتمعية ، خلال العقود الثلاثة الماضية ، يكتشف أن قضية التدريب وإعادة التدريب قد شغلت مكان الصدارة فى قضايا التنمية البشرية حتى أنه قد بات واضحاً ، كما تؤكد الشواهد ، أن التدريب قد خرج عن طوع علم الإدارة وهو فى سبيله لأن يصبح علماً اجتماعياً جديداً ، له أبنيته الفكرية المؤسسة على الحقائق والمفاهيم والنظريات ، وله منطقه الجدلى الجديد الذى عماده المنهج البينى أو المتداخل التخصصات Interdisciplinary Approach ، ولهدفه المتمثل فى تنمية قدرات الأفراد والمنظمات والمجتمع واستثمارها وفق معايير الكفاية والفاعلية والاستمرارية .

٢ - ولعله من الإنصاف أن نشير إلى أن هذه المكانة ما كانت أن تكون لولا أن التدريب متجذر فى أعماق التاريخ البعيد للإنسان ، بل إن التراث المعرفى للإنسانية بأكمله مدين بتراكمه وتطوره المتسارع لعملية التدريب بشتى صورها البدائية والمنظمة .

(*) اعدت هذه الدراسة لتكون الورقة الرئيسية الثانية لاعمال الدورة التدريبية فى التخطيط للحملات الشاملة فى مجال محو الامية بمسقط بسلطنة عمان فى الفترة من ٢٩ نوفمبر الى ٤ ديسمبر ١٩٨٩ . وقد نظم هذه الدورة مركز اليونسكو لتدريب قيادات تعليم الكبار فى دول الخليج العربى ومقره البحرين . وقد نشرت هذه الدراسة ضمن منشورات جامعة قطر .

فإرهاصات التدريب أشرقت مع بدايات الثقافة الإنسانية وازدياد مشكلاتهاحيث دعت الحاجة لنقل المهارات والخبرات الفنية من فرد إلى لآخر ومن جيل إلى الأجيال التالية ، فكان هذا التدريب " البدائى " القائم على التقليد والمحاكاة المباشرة ، والذى تولته " الأسرة " فى المجتمعات التقليدية حيث قامت بدور المعلم فى الميدان العملى ، فالصبى يكتسب المهارة التى يحتاجها لحراثة الأرض والعناية بالماشية والقيام بالمهارات الأساسية الأخرى ، ويحصل عليها من والده وأعمامه وأخوته ، كما تضمن هذه الأسرة للفتيات الصغيرات أن يكتسبن مجمل الكفاءات التى سيحتجن إليها كبالغات ، ولا سيما المهارات المتعلقة بإعداد الطعام ورعاية الصغار وإدارة شئون البيت (٢) .

وسرعان ما بدأ هذا التدريب يأخذ شكل " التلمذة المهنية " بظهور المهن والحرف ، حيث تعهد كل صانع أو معلم ، صبياً أو أكثر بالتدريب والتمرين على حرفة أو مهنة ما بحيث يصبح بعد التدريب مؤهلاً لممارسة هذا العمل أو تلك المهنة . وبقدوم الثورة الصناعية الأولى انتقل التدريب إلى صورة أكثر تعقيداً وتركيباً نتيجة لإدخال الميكنة والآلات فى نظام العمل والإنتاج . وأدى ظهور المصانع وتقسيم العمل إلى كثير من الوظائف التخصصية الدقيقة التى تناسب طبيعة هذه المرحلة (٣) . وبالتالى ظهر لون جديد من التدريب المنظم هو " التدريب المهنى " .

٣ - على أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية تعتبر بمثابة الميلاد العلمى الحقيقى للتدريب ، حيث صاحب التعقد فى نظم الإنتاج ونمط الحياة ظهور ألوان متعددة وصيغ مختلفة من التدريب العام والتخصص فى كافة المهن والوظائف.

وإتسعت الدعوة للتدريب على نطاق واسع ، واحتلت برامجه قطاعاً كبيراً من برامج التعليم المستمر فى دول العالم ومع عقد الخمسينيات من هذا القرن تولت الحكومات مسئولياتها تجاه التدريب ، كما ظهرت التشريعات والقوانين التى تجبر الأفراد على التدريب دعماً لمسيرة التنمية فى كل مجتمع ، كما ظهرت التقنيات الحديثة التى أمكن الاستفادة بها فى زيادة فاعلية البرامج التدريبية وتخفيض تكلفتها وزمن تنفيذها ، وقوى الاهتمام بتخطيط التدريب على مستوى المنظمات الدولية والحكومات والمؤسسات العامة والخاصة . فقد وصلت جملة الإنفاقات على خطط التدريب وبرامجه التى مولتها الأمم المتحدة والبنك الدولى فى عام واحد ، وهو عام ١٩٨١ ، إلى حوالى ٢٦٠ مليون دولار ، كما أنفقت دول السوق الصناعية حوالى ٦٠٠ مليون دولار سنوياً فى شكل منح لتدريب مواطنى البلدان النامية(٤) كما قدر ما أنفقته وزارة الدفاع الأمريكية وحدها على كافة أشكال التدريب خلال أواسط السبعينات بحوالى عشرة مليارات دولار سنويا (٥) هذا بالإضافة إلى ما ينفق على التدريب فى الجامعات والمنظمات العمالية الأمريكية ، فطبقاً لقانون التدريب الإجبارى ، والذى يلزم كل منظمة أمريكية أن تدرب وتؤهل كل الأفراد الذين هم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم أو تعلم مهارات جديدة ، وفرت الحكومة الأمريكية فرصاً لتدريب نحو ربع موظفيها سنوياً ، كما قدمت المنظمات العمالية الأمريكية برامج تدريب شملت ١٤ مليوناً من العاملين .

كما أن قانون التدريب الإجبارى الذى صدر فى إنجلترا عام ١٩٦٤ ، قد أشعل ثورة تدريبية مازال صداها يتردد حتى الآن ، حيث أنشئت بمقتضاه مجالس تربوية تمولها الشركات والمؤسسات الانتاجية بالقطاعات المختلفة ، نظير القيام بتدريب العاملين بها (٦) .

ومن مظاهر الاهتمام البالغ بالتدريب أيضاً قيام دولة كبرى هى الإتحاد السوفيتى بإنشاء معهد متخصص فى رفع كفاءة الوزراء ونوابهم ورؤساء الهيئات الوزارية وكافة الموظفين القياديين ، إلى جانب إنشاء معاهد أخرى لتدريب أساتذة الجامعات وكبار البيداجوجيين والمربين (٧) . كما أصدرت المانيا الاتحادية قوانين وتشريعات تسهل على الموظفين الحصول على إجازة تعليمية مدفوعة الأجر ، وتتيح لهم الحراك الوظيفى ، من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية وللعمل على زيادة تكيفهم مع الظروف المتغيرة للعمل (٨) .

٤ - وبالرغم من أن التدريب مازال يلقى اهتماماً ضعيفاً من جانب الدول النامية ، بل أقل مما ينبغى ، إلا أننا لا نستطيع تجاهل عدد من التجارب الرائدة فى ميدان التدريب بمختلف صوره وأشكاله ، ولعل أبرزها تجربة " الهند " والتى كانت من أولى دول العالم النامى اهتماماً بالتدريب ، حيث أنشئت مدارس تدريقبية عام ١٩٤١ ، على أن تجربة إنشاء " مركز كلكتا " الذاتى لتوظيف الشباب "CYSEC" والذى أنشىء فى عام ١٩٧٠ ، تعتبر تجربة رائدة فى مساعدة الشباب على مواصلة تدريبهم على مشروعات منتجة وعلى تخطيط جدوى البرامج والمشاريع التنموية فى ضوء احتياجات السوق، وقد قدم هذا المركز الكثير من الإنجازات الضخمة فى ميدان التدريب التحويلى للمهن والوظائف المختلفة (٩) .

٥ - كما أن هناك اهتماماً ملحوظاً من جانب بعض البلدان النامية لتنشيط التدريب فى أماكن العمل لجعل مؤسسات التدريب أكثر تجاوباً مع ظروف سوق العمل فى إطار شديد المرونة والاستجابة ، ففى سنغافورة والبرازيل تم توفير أنواع من الدراسات التدريبية تجمع بين التدريب الرسمى والتدريب

فى مواقع العمل بنسب مختلفة ومتكيفة مع احتياجات الصناعة السريعة التغير ..... مع إشراك أصحاب العمل فى التدريب وتتبع الظروف المتغيرة لسوق العمل والاستجابة لها [١٠] .

كما أن تجربة مركز التعليم الوظيفى بسرس الليان بمصر توضح كيف ارتفعت بمسألة التدريب وسخرته فى خدمة البيئة المحلية ، بالإضافة إلى أن المراكز الحالية للتدريب المهنى التابعة للقوات المسلحة المصرية استطاعت أن تمد سوق العمل فى القطاع المدنى بحوالى ١١٠ آلاف مهنى وحرفى سنوياً . تم تدريبهم فى تلك المراكز [١١]. ومن الجدير بالذكر أنه إبتداءً من مؤتمر السنيور بالدنمارك عام ١٩٤٩ ، وإمتداداً إلى كل المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية المتصلة بالتعليم المستمر للكبار توالت التوصيات التى تؤكد على أهمية تدريب العاملين فى هذا المجال .

دواعى الاهتمام بالتدريب :

٦ - ومما ينبغى ملاحظته هنا أن هذا التطور والاهتمام بالتدريب لا تصح رؤيته فى ضوء نفسه ، وإنما من خلال السياق الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الذى أوجده .

فثمة عوامل كثيرة فى هذا السياق تكمن وراء هذا الاهتمام بالتدريب لعل فى مقدمتها ما أحدثته الثورة العلمية التكنولوچية ، بقدرتها على التغلغل فى النسيج الاجتماعى ، من تفويض لكافة هياكل المهن والوظائف على اختلاف مستوياتها ، وما سببته من تآكل للمعلومات ، وانخفاض فى قيمة المعلومات المكتسبة من النظم التعليمية . ثم ما ترتب على ذلك من نشأة مجالات تخصصية جديدة ومهن وهياكل عمالة مغايرة لكل ما تواضعنا عليه من صيغ وأشكال .

وقد أدى هذا كله إلى ظهور صدع عميق فى علاقة هذه المهن والهياكل بالنظم الاقتصادية القائمة ، أصبحت بمقتضاه القوى الحالية عاجزة عن التكيف مع هذه التحولات الجذرية الجديدة أو الاستجابة لمتطلباتها . ومما عمق من حجم هذا الصدع بطء النظم والمؤسسات التعليمية القائمة ، لاسيما النظامى منها ، فى ملاحقة هذه التحولات فى بنية المهن وعجزها عن توفير المهارات والمعارف وأنواع السلوك اللازمة لمثل هذه الوظائف المستحدثة . فالمشاهد فى الدول النامية ، عدم وجود تطابق بين احتياجات سوق العمل وبين ما يحصله خريجو النظم التعليمية من مهارات وخبرات ، فأغلب هذه المهارات والخبرات نظرى بحت .

٧ - ولعل العامل الثانى الذى دعم مكانة التدريب ، هو الإتجاه القوى نحو اعتبار التدريب عملية استثمارية فعالة .

فالمحللون الاقتصاديون يقرون بأن الأفراد وأصحاب العمل والمجتمع يقومون بعملية استثمار فى التدريب ذاته نظراً للمردود الذى تعطيه المراتب العالية من الكفاءة والمهارة على شكل زيادة فى المكاسب والأرباح والازدهار الاقتصادى (١٢). فالتدريب بقدرته على تمكين الأفراد العاملين والعاطلين ، من مهارات أى عمل ، إنما يفتح أمامهم مجالات جديدة من فرص العمل وبالتالى يرفع من دخولهم ويجنبهم البطالة ، بل إننا نستطيع أن ندعى أن دوره يتجاوز سد منابع البطالة إلى تحويل فائض العمالة إلى طاقات متجددة تتفق ومتطلبات التنمية وتعود على الأفراد بالخير الكثير .

ولعل التجربة القبرصية أحد النماذج الجديرة بالتأمل حيث أعيد تدريب الفائض من خريجى معاهد التربية الرياضية ليشغلوا وظائف إدارية فى

بعض مؤسسات الإنتاج والخدمات الاجتماعية ، وكان نجاحهم فى الأعمال التى تدربوا عليها نجاحاً ملحوظاً (١٣) . كما أن التدريب يتيح للأفراد فرص الترقى والحراك المهنى ، ويفجر لديهم طاقات الإبداع والإبتكار .

أما بالنسبة للمؤسسات والمنظمات المختلفة فإنها تستطيع عن طريق التدريب أن تزيد من كفاءة استخدام قواها العاملة بجميع مستوياتها مما يرفع إنتاجيتها وبالتالى أرباحها الاجتماعية والاقتصادية .

أما عن التدريب بالنسبة للدولة فهو استثمار رابح فعن طريقه تستطيع أن تخطط لتخفيض نسبة البطالة (المقنعة والظاهرة) وبالتالى تقليل أعبائها المالية تجاه هذه البطالة كما أنه يزيد من حصيلة الضرائب المباشرة على الأجور ويحد من ضغوط التضخم ، كما أن زيادة مهارات العاملين ، فى حد ذاتها ، تكفل زيادة كبيرة فى الدخل القومى للمجتمع ، ففى دراسة للخبراء السوفييت تبين أن حوالى ٢٧ بالمائة من الدخل القومى السوفييتى فى عام ١٩٦٤ جاء من زيادة المهارات (١٤) .

٨ - يبدو واضحاً إذن أن التدريب متى إنطلق من أهداف الخطط الإنتاجية وأخذ فى إعتباره احتياجات سوق العمل من توسع و إحلال واستعاضة وغيرها لن يفوقه أى أسلوب إستثمارى آخر . لأنه سيصبح فى هذه الحالة ، ليس فقط وسيلة لإنماء الشخصية وتطوير المجتمع بل أيضاً عاملاً من عوامل توفير الوقت ، والذى هو فى تحليله النهائى ، نمو فى الإنتاجية الاجتماعية للعمل وللفرد أيضاً .

٩ - ولعل العامل الثالث الرغبة المتصاعدة فى تحقيق العدالة الاجتماعية كما تتجسد فى ديموقراطية التعليم .

والتدريب يمكن اعتباره أداة فعالة فى تحقيق فرص متكافئة أمام جميع الأفراد ، بصرف النظر عن إنتماءاتهم الاجتماعية والطبقية والأيديولوجية . فإذا كانت نظم التعليم الرسمية تحجر على فئات معينة حق التعليم أو استمراريته وتفرض على الباقين السلبية والقهر فإن برامج التدريب تستطيع أن تقدم لهم برامج مرنة مستنيرة لا تقيدها الشهادات أو القيود الاجتماعية المختلفة ، كما أنها قادرة على تحويلهم من أن يكونوا عبئاً على المجتمع وسلبيين ، إلى أن يكونوا منتجين نشطين واعين . وتتضح أهمية هذا فى مجتمعاتنا النامية والتى ترتفع فيها الأمية ، بأشكالها المتعددة إلى حدودها القصوى ، وتصاغ فيها البنى التعليمية على نحو جامد معوق لخبرات ومهارات الأفراد ، وتزداد نسب المتسربين من كافة المراحل التعليمية بسبب أوضاع إقتصادية وإجتماعية وتعليمية تحول دون الاستفادة بحق التعليم أو الاستمرار فيه .

١٠- ولعل عوامل كثيرة أخرى ، كالتحولات فى مفهوم التنمية وذيوع مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة والدعوة للمجتمع المتعلم المعلم ... إلخ قد أسهمت إلى جانب سابقتها ، فى تبيان حقيقة أهمية التدريب كتقنية ، من التقنيات الإستراتيجية للتنمية فى يد صانعى القرارات ، وما أشد حاجة مجتمعاتنا ، الخليجية بخاصة ، إلى مثل هذه التقنية الفعالة ، وذلك بحكم ضآلة مواردها البشرية ومشكلاتها الإنتاجية المعقدة ، وقد يؤدى هذا التدريب فى هذه المجتمعات ، إذا ما أحسنت إدارته وصلح تخطيطه ، إلى تعظيم عوائد البرامج التنموية وخططها .

التدريب وكوادر تعليم الكبار :

١١- تبين لنا أن الحاجة أصبحت ملحة إلى التدريب لتلبية مطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية للأفراد والمؤسسات والمجتمع .

وإذا كان الأمر كذلك فإنه يصبح من الضرورى توجيه الاهتمام إلى تدريب الكوادر العاملة فى برامج التعليم المستمر للكبار بإعتبار أنها فى مقدمة من يصح تنمية معارفها ومهارتها وتوجيهها حتى يكون أفرادها قدوة صالحة لدارسيهم ولزبائنهم الآخرين ، فتدريب الكبار فى كافة المجالات لن يكتب لهم النجاة مالم تنهض به كوادر مؤهلة ومدربة تدريباً رفيعاً وعلى دراية تامة لأبعاد وأخلاقيات مهنتها العظيمة . لذا حسبنا أن نقول إنه إذا ما أريد لبرامج التعليم المستمر للكبار أن تلبى مطالب عصرها ، الآن وفى المستقبل ، فإنــه ينبغى إعادة تخطيط برامج تدريب الكوادر العاملة فيه ، من قادة ومعلمين ، وتطوير مضامينها وتقنياتها بإستمرار . وهذا يقتضى - من بين ما يقتضيه - صياغة إستراتيچية شاملة للتدريب تأخذ فى حسبانها إحداث تكامل تنظيمى مستمر وشامل ومرن ، بين جناحى التدريب الأساسيين (قبل الخدمة وأثناءها) فى إطار رشيد من التنسيق بين المؤسسات والمنظمات المسئولة عن تلك البرامج .

وغير خفى ما لهذا التكامل والتنسيق من تدعيم لمفهوم التعليم المستمر ووفاء إلى التدريب المتجدد على الدوام . فمما لا شك فيه أن تطوير نظام تعليم الكبار بأكمله مرهون بالتطوير والتجويد النوعى والكمى لبرامج تدريب العاملين فيه . وبقدرة هذه البرامج على تخريج كوادر مدربة على نحو يكفل لها تولى مسئوليتها والإسهام الحقيقى والمنتج فى مسيرة مجتمعاتنا .

١٢- بالرغم من الأهمية الكبرى التى أولتها الحكومات والمنظمات المختلفة لقضية التدريب على النحو الذى عرضنا له إلا أن المستقرىء لأحوال التدريب فى المنطقة العربية (خاصة الخليجية) يكتشف ضآلة عوائد الجهود التدريبية وضعف تنفيذها ، لا سيما فى مجال التعليم المستمر للكبار ، ولعل مرد ذلك إلى عوامل فى مقدمتها ، ضعف الوعى التدريبى وقلة المرافق التدريبية ، وعلمية أهداف البرامج التدريبية ، وعدم وجود توصيف مهنى ، إلى جانب ضعف مصادر التمويل، وقلة البيانات وغياب التشريعات المنظمة للتدريب ، وضعف أساليب التقويم والمتابعة ، وتجاهل الإفادة من التكنولوچيا الحديثة وأساليب التدريب الجماعية والفريقية . . . إلخ .

على أن أكثر العوامل تأثيراً فى كفاية وفاعلية وإستمرارية البرامج التدريبية - فى تقديرى - هوضعف إعداد وتدريب الكوادر العاملة فى هذا الميدان ، لا سيما الكوادر القيادية . بمختلف مستوياتها والكوادر التدريسية بمختلف مصادرها . ومما ينبغى ملاحظته أن مسألة تدريب الكوادر العاملة فى قطاع تعليم الكبار ، على أهميتها لم تنل عناية كبار المفكرين إلا فيما ندر (١٥) ، ولم تظهر فى كتاباتهم بشكل متكامل يتناسب مع أهميتها .

لذا فإن الدراسة الحالية ، سعياً منها لسد هذا الفراغ ، سوف تحاول أن تركز على هذه المسألة الحيوية من خلال تصديها للإجابة على التساؤل المركب التالى :-

كيف السبيل نحو تصميم إطار تخطيطى متكامل لبرامج تدريب وتنمية الكوادر الإدارية والتدريسية العاملة فى ميدان التعليم المستمر للكبار ، وما ملامح هذا الإطار وما محدداته ؟

١٣- ترتيباً على ما سبق فإن الدراسة الحالية معنية بالبحث عن إطار تخطيطى متكامل يسهم فى زيادة كفاية وفاعلية برامج تدريب وتنمية العاملين فى تعليم الكبار وترشيدها على نحو كفء ، بما يتفق مع مبادىء وروح علم تعليم الكبار " الأندراجوجى " ومبادىء وأصول علم التدريب .

وليس القصد هنا هو تقديم إطار جديد كل الجدة بقدر ما هو محاولة جادة لتشكيل إطار علمى معقول يأخذ فى إعتباره المكونات والمهمات الرئيسية لهذه البرامج ، ويستفيد فى ذلك من نتائج البحوث التخصصية والتقنيات الحديثة والتجارب العملية فى هذا الحقل . ولنقل إذن أن محاولتنا هذه إنما هى محاولة لإختراق عدم التنظيم والهدر الذى يأخذ بتلابيب الكثير من عمليات التدريب والتنمية الإدارية فى ميادين تعليم الكبار ومحو الأمية . ولعل هذا الإطار مطروح للتأمل والمناقشة لا للتسليم به وإقراره .

١٤- وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها فإننا سوف نعتمد على أسلوب النظم SYSTEM APPROACH كمنهج للدراسة ، وذلك لما يحوزه من قدرة على تزويد مخططى التدريب بإطار تحليلى قوى وعقلانى بالحصول على نتائج موضوعية تتجاوز أية أحكام فردية ، ولقدرته أيضاً على معالجة المشكلات التدريبية وفق منظور كلى شمولى ، وبالتالى مقدرته على الوصول إلى تقييم الحلول الممكنة للمشكلات وتقديم بدائل محتملة أو ممكنة تكون بمثابة أداة لصناعة قرارات علمية سليمة .

التدريب : من المحاكاة إلى المنظومة

١- التدريب وغابة المفاهيم:

١٥- يغشى المفهوم الحديث للتدريب الكثير من الخلط وعدم الوضوح ، ولا يأتى غموض هذا المفهوم من حيث التعريف اللغوى له بل من حيث الاستخدام الوظيفى له فى مجالات الإدارة والتعليم .

فالبعض يأخذ التدريب على أنه عملية مرادفة للتعليم (١٦) . ومع الاعتراف بأن عملية التدريب جزء من العملية التعليمية يأخذ منها ويستند إليها ، إلا أن التدريب يتميز عن التعليم بالتخصصية أو التهيئة المهنية للدارسين ، فى حين يؤمن التعليم لهم الثقافة العامة ويخرجهم للمجتمع كمثقفين غير متخصصين يمكن استعمالهم فى أكثر من مجال ، ويحوزون المعلومات الأساسية وبالتالى فإن التعليم يعدهم للحياة فى حين أن ما يفهم بالتدريب هو إعداد لنشاط مأجور ولنوع معين من المهن أو الحرف (١٧) .

لذا يصح القول بأن كل تدريب يتضمن تعليماً، إذ يستند إلى مبادىء التعليم ونظرياته وطرق تدريسه ، فى حين أن كل تعليم ليس بالضرورة تدريباً لأنه لا يستهدف أكثر من المعلومات وبعض المهارات فى أغلب الأحوال هذا بالإضافة إلى أن التعليم يأخذ صفة العمومية والرسمية على النقيض من التدريب الذى تنتفى عنه الشكلية ويتجه إلى تمكين زبائنه من المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات على نحو وظيفى وإجرائى .

وقد يأخذ بعضهم مصطلح التدريب كمرادف للخبرة أو الممارسة العملية(١٨) وهذا ينم عن قصور فى إدراك وظيفة التدريب التى يجب أن

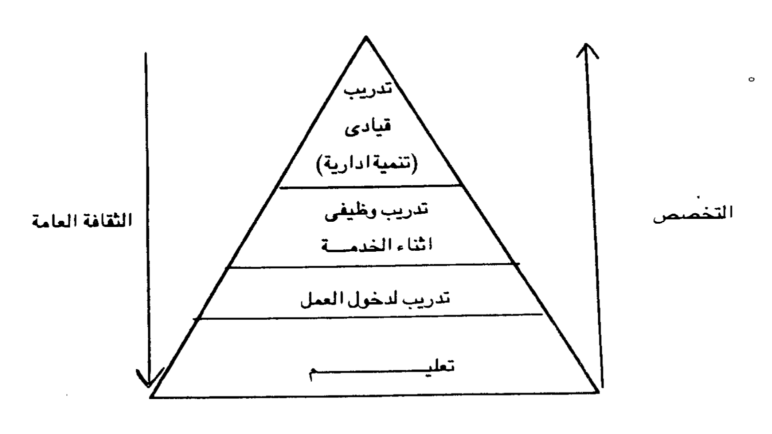
تتجاوز الخبرة والممارسة العملية التى هى مجرد معرفة ودراسة عملية بالمشكلات والمواقف المختلفة . فهى تفتقر إذن إلى جوانب سلوكية هامة كالإتجاهات نحو أو ضد العمل أو الوظيفة وكيفية تعديلها وأيضاً إلى إكتساب مهارات ومعارف جديدة لا سيما وأن الخبرة تبقى ، فى العادة جامدة ما لم تحركها معارف ومهارات وإتجاهات جديدة .

١٦- وبالإضافة إلى ما تقدم ، فإن هناك فريقاً يرادف بين التدريب والكفاية الإنتاجية (١٩) . ولا مراء فى أن مثل هذا الربط قاصر ، بإعتبار أن الكفاية الإنتاجية تشير غالباً لجوانب كمية تصبح هى المقصد من وراء البرامج التدريبية ، فى حين أن عملية التدريب مع تقديرنا لهذا الهدف الطموح إنها تحاول إحداث تعديلات سلوكية أكثر أهمية .

علـى أن أخطر أنواع الخلط يأتى من التوحيد بين التدريب والتنمية الإدارية ، فالمفهومان يلتقيان فى قواعد الإستقرار حيث أنهما يقصدان إلى إمداد الفرد بالخبرات المنظمة التى تساعده على إكتساب معارف ومهارات وعادات وإتجاهات جديدة وتعدل له بعضاً مما يمتلكه منها على نحو يتناسب إيجابياً مع أهداف مؤسسته ومجتمعه ، على أن الخلاف بين المصطلحين يكمن فى طبيعة المستويات التنظيمية التى يتعامل معها كل منهما حيث أن التنمية الإدارية تتعامل مع المستويات الإدارية متخذة القرارات بمختلف مستوياتها فى المؤسسات المختلفة كالقادة المركزيين والمحليين والمديرين ورؤساء الأقسام (٢٠) ، فى حين يتعامل التدريب مع المستويات التنفيذية ، كالمعلمين مثلاً فى مراكز تعليم الكبار فالخلاف إذن بين المفهومين يشير إلى متضمنات فرعية هامة وهى أن التدريب يهتم بالإحتياجات الحالية ، بينما تهتم التنمية الإدارية بالإحتياجات المتوقعة أو

المتنبأ بها ، وأن التدريب أقلمة وتكييف للوظيفة ، بينما تعتبر التنمية الإدارية أقلمة وتكييفاً للفرد ، وأخيراً فإن التدريب يتعامل عادة مع متطلبات وظيفية ، بينما تتعامل التنمية الإدارية مع متطلبات تنظيمية وتعقيدات وظيفية (٢١) .

١٧- يبقى ، بعد كل ما تقدم ، أن نشير إلى أن ثمة علاقة وثيقة بين التدريب والتعليم والتنمية الإدارية ، رغم إختلافهما عنه ، فالمفاهيم الثلاثة تكون سلسلة من أربع حلقات تمتد من مرحلة ما قبل العمل إلى مرحلة العمل نفسه ، لتعود مرة أخرى لمرحلة ما قبل العمل ، فالتدريب لدخول العمل يبدأ متى تنتهى عملية التعليم الرسمية ، وأن التدريب الوظيفى أثناء الخدمة يبدأ متى ينتهى التدريب لدخول العمل ، وأن التنمية الإدارية هى تتويج العمل التدريبى وتبدأ متى انتهى التدريب الوظيفى والشكل التالى يوضح تصورنا هذا .



(ب) منظومة التدريب :

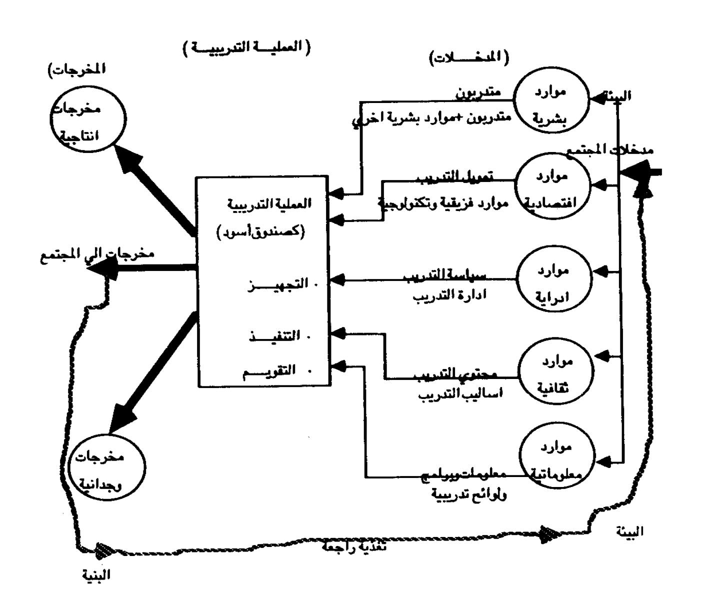
١٨- الواقع أن رؤية صادقة للتدريب لا تتم إلا من خلال النظر إليه كمنظومة SYSTEM فالنظر للتدريب نظرة نظامية تحليلية يمكن أن يوضح لنا الشيء الكثير وعموماً إذا إتفقنا على أن المنظومة كيان فكرى أو مادى يحد مجموعة من الموارد البشرية وغير البشرية المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها مستهدفة إنجاز هدف أو أكثر يتصل بطبيعة هذه الموارد [٢٢] . والتدريب كمنظومة مفتوحة ، يتألف من ثلاثة عناصر ، أو مركبات عناصر ، رئيسية هى :

(أ) مجموعة من المدخلات التى تعطى التدريب مقومات قوته ودرجة جودته .

(ب) عملية تفاعل هذه المدخلات مع بعضها فى شكل أنشطة وإجراءات وأساليب مختلفة فى إتجاه الأهداف المحددة أو المرجوة .

(جـ) مخرجات أو نواتج وهى الناتج النهائى لعملية تحويل المدخلات وهى التى تعطى للتدريب قدرته على الحركة صوب أهدافه أو أكثر ، وتكون مؤشراً للكفاية التدريبية والإدارية .

والشكل التالى يوضح هذا التصور ، ومنه نستطيع أن نتبين مكونات منظومة التدريب على النحو التالى :



١٩- ويمكـــن حصر أهم مدخلات منظومة التدريب فى النظم الفرعية التالية :

(أ) مدخلات بشرية : وتتضمن كل الموارد البشرية فى البرنامج التدريبى فى مقدمتها المتدربون الذين يعتبرون بمثابة المادة الخام للبرنامج والمخرج الرئيسى للمنظومة التدريبية فى ذات الوقت ، وهم عادة ، من مستويات تنظيمية وإدارية متباينة ، كما أن قدراتهم ومهاراتهم مختلفة لحد كبير .

وهناك أيضاً المدربون ومخططو التدريب ، وهم عادة من أساتذة الجامعات ومراكز البحوث المتخصصة أو من الخبراء المتخصصين والإداريين والتربويين ذوى الخبرات الواسعة فى حين تتضمن الموارد البشرية كافة القوى العاملة المعاونة للمدربين فى المجالات (باستثناء الإدارة) كالأفراد والإحصائيين أو الفنيين ، والعاملين فى الشئون المالية والإدارية ، وكذا الموارد البشرية العاملة فى مجال الخدمات الإضافية .

(ب) مدخلات اقتصادية : وتشمل المخصصات المالية للتدريب ، سواء تلك اللازمة للإنفاق على البرامج التدريبية ذاتها (رواتب المدربين والإداريين ولوازم التدريب .. إلخ) أو اللازمة لتزويد منظومة التدريب بالقوة الشرائية الضرورية للحصول على الأبنية والقاعات التدريبية وكافة تجهيزاتها الفيزيقية والتكنولوجية .

(جـ) مدخلات سياسية وإدارية : تتمثل فى استراتيجيات وسياسات التدريب ، والتى تستند على الأيديولوجية العامة للدولة ، والتى يستهدى بها العاملون فى التدريب ، وهناك أيضاً الأفراد المختصون بإدارة وتيسير مراكز تعليم الكبار والإشراف عليها ، سواء أكان ذلك مركزياً أو محلياً أو على مستوى الوحدات الصغرى . ويتوقع أن تكون هذه الكوادر الإدارية واعية بمهامها ومتملكة لمؤهلات قيادية وعلمية وتربوية عالية ، حتى تقوم بتوجيه هذه المراكز والإشراف عليها ، والتنسيق بين نظمها المتنوعة والتخطيط لها وتقويمها باستمرار بعدما أصبح التعليم المستمر للكبار اليوم واحداً من أكبر الصناعات الإنتاجية فى مجتمعنا المعاصر .

(د) مدخلات ثقافية : فى ضوئها يتم وضع أهداف التدريب ، كما أنها تتصل بالتخصصات العلمية التى يقوم عليها محتوى البرامج ، ومن هنا فإنها

تشير إلى طبيعة المحتوى التفصيلي للأهداف الموضوعة للمنظومة وهي التي يدور من حولها النظام التدريسي بأكمله داخل المنظومة التدريبية . ويتضمن هذا المدخل الهام الأنشطة التربوية المصاحبة للمحتوى والمحتوى ذاته إلى جانب التقنيات والأساليب المتبعة في التدريب والتقويم .

(هـ) مدخلات معلوماتية : وهي تتصل بكافة المعلومات والبيانات والحقائق عن الأوضاع والظروف البيئية والمجتمعية إلى جانب كافة المعلومات المتصلة بمكونات المنظومة التدريبية ذاتها وما يتصل بها من لوائح وتشريعات وقوانين تحدد المسئوليات ونظم العمل .

العمليـــــات:

٢٠- وهي تنطوي على تفاعلات مطردة بين المدخلات بأنواعها المختلفة بغية تحويلها إلى مخرجات . وفي حالة المنظومات الكبرى ، كالتدريب ، تعقب دراسة كل التفاعلات والأنشطة التفصيلية لذا نلجأ لمفهوم الصندوق الأسود BLACK BOX الذي أمدنا به علم السيبرناطيقا ، ليفسر لنا طبيعة هذه التفاعلات والعلاقة بين المدخلات والمخرجات ، على أننا نستطيع بصورة عامة أن ندعي أن العمليات الرئيسية لتحويل المدخلات إلى نواتج في منظومة التدريب هي ثلاث عمليات ، أولاها ، عمليات تحضيرية للبرنامج التدريبي ، ويتم فيها تحديد الإحتياجات التدريبية ، فتصميم البرنامج التدريبي المناسب لهذه الإحتياجات بما يتضمنه هذا التصميم من توضيح لأهداف البرنامج وتحديد لمحتواه ولأساليب التدريب وللمدربين والمتدربين مع تدبر تكاليف البرنامج وتحديد مكانه وأفقه الزمني ككل .

وثانيتها ، عمليات التنفيذ الفعلي للبرنامج التدريبي ، وتتم بعد تدبير كل مستلزماته المادية والبشرية والمعنوية ، حيث يحدث التفاعل بين المتدربين حول موضوع التدريب .

وثالثها ، عمليات المتابعة والتقويم وهى تتم بالتوازى مع العمليتين السابقتين (التحضيرية والتنفيذية) للتأكد من حسن سير البرنامج وفقاً للخطة المقررة . وتحديد الاختلالات والأخطاء الحادثة والتنبيه إليها .

المخرجات أو النواتج :

٢١- وهى المحصلة النهائية لكل تفاعلات ونشاطات المنظومة ومدخلاتها وعموماً فإن هناك فئتين من المخرجات :

(أ) مخرجات إنتاجية : وتتمثل فى النتائج الملموسة لعمل المنظومة ، وهى تتمثل هنا فى النمو السلوكى والشخصى الذى يحدث للمتدربين والمدربين من حيث إكتسابهم ، مزيداً من الخبرة والمعلومات ، دقة فى الأداء ، مهارات جديدة ، تعديل سلوك ، علاقات جديدة ، حل مشكلات ، علاقات ، كفاية إنتاجية . . . إلخ .

كذلك فى النواتج والعوائد غير المباشرة المؤثرة على الإقتصاد والثقافة والقيم فى المجتمع .

(ب) مخرجات وجدانية : وتتمثل فى الأثر غير المحسوس لعمل النظام ، وهنا قد يتمثل النشاط الناتج فى المشاعر أو ردود الأفعال الناتجة عن مدخلات المنظومة من الداخل (المتدربين ، المدربين ، الإداريين) أو الناتجة عن المجتمع وزبائن المنظومة عموماً .

٢٢- وهناك شكل من أشكال المخرجات هو المخرجات الإرتدادية والتى تمثلها **التغذية الراجعة** FEED BACK وهى تشير إلى التقويم الكلى لعمل المنظومة ومتابعة لها ، ووظيفتها البحث عن الحقيقة ، وقد يكون من داخل المنظومة أو من خارجها . وقد تكون هذه التغذية إيجابية (داعمة) أو ذات

صيغة سلبية (متحدية) [٢٤] . وبدهى أن منظومة التدريب ، كأى منظومة مفتوحة أخرى ، تتبادل المدخلات والطاقة مع البيئة الاجتماعية التى تحيط بها كالمناخ الذى تعمل فيه المنظومة والقوانين والسياسات العامة والمناخ النفسى والسياسى وأمزجة النـاس واتجـاهـاتهم والبرامج الأخرى والموارد المالية . . . إلخ سواء أكانت بيئة قريبة (أى التى تكون المنظومة واعية بها وتؤثر فيها وتتأثر بها) ، أو بيئة بعيدة (كتلك البيئة التى تكون المنظومة غير واعية بها ولكنها قد تؤثر على أداء النظام). ومطلوب من الإدارة الواعية للمنظومة التدريبية أن توثق علاقاتها وتزيد وعيها ببيئتها وبالقوى الدينامية التى توجد بها ، وأن تقلل من حجم بيئتها البعيدة قدر الإمكان على حساب زيادة حجم بيئتها القريبة .

التدريب فى صوره المتنوعة :

٢٣- يأخذ التدريب ، بشكله العام عدداً من الصور والأشكال تتنوع وفقاً لمكان حدوثه والهدف منه ومستوى المتدربين ، فمن حيث المكان نجد ثلاثة أشكال من التدريب ، الأول يحدث داخل المنظمة وتحت إشرافها وتوجيهها . والثانى خارج قاعات ومبانى المنظمة ، وبالتالى بعيداً عن الإشراف الكامل لها ، وقد يكون التدريب عن طريق جهة خارجية هو الصورة الثالثة لمثل هذا التدريب . أما من حيث الهدف من التدريب فنستطيع أن نحصى الكثير من ألوان التدريب ، فهناك التدريب من أجل الترقية PROMOTION والتدريب من أجل تجديد المعلومات REFRESHER والتدريب للتأهيل واستكمال التأهيل QUALITY AND COMIETION QUALITY والتدريب السلوكى BEHAVIOR والتـدريب المهـارى SKILLS والتدريب التوجيهى GUIDENCE OR ORIENTATION والتدريب الإدارى ......إلخ . ومن

حيث طبيعة المتدربين ومستوياتهم نجد إلى جانب تدريب المعلمين وتدريب الإداريين برامج تدريبية للذين لم يسبق لهم التدريب وأخرى لمن سبق لهم .

٢٤- على أن أكثر التصنيفات شيوعاً هو تقسيم التدريب حسب الزمن ، وهو تصنيف يكاد يستوعب كل التصنيفات الأخرى السابقة واللاحقة . ووفقاً لهذا التقسيم نجد صورتين أساسيتين أولاهما ، التدريب قبل دخول الخدمة أو العمل PRE - SERVICE TRAINING وهو يهدف إلى إعداد وتأهيل الأفراد إعداداً متكاملاً للقيام بالمهام التى ستسند إليهم عند التحاقهم بوظائفهم والتعرف على مسؤولياتهم تجاه هذه الوظائف . وسبقت الإشارة إلى أن مثل هذا التدريب يتم فى الفترة التى تعقب الانتهاء من التعليم وقبل الالتحاق بوظيفة أو عمل ما ، ويتضمن هذا التدريب برامج توجيهية وأخرى للتدريب على العمل ، ويتم فيها تعريف المستخدمين الجدد بالظروف التى سيعملون فيها . وإكسابهم المهارات التربوية اللازمة لينجحوا فى الإندماج فى الحياة التعليمية والتربوية قبل مواجهة المشكلات المتوقعة ومساعدتهم على الإندماج فى المجتمع التعليمى ، وتعريفهم بما عليهم من واجبات وما لهم من حقوق ، كما يسعى هذا التدريب لخلق روح الإعتزاز بالمؤسسة التى سيعملون بها إلى جانب تقصير المدة التى سيستغرقها المستخدمون الجدد للتمرس فى أعمال الوظائف التى عينوا فيها .

وثانيتهما التدريب أثناء الخدمة IN-SERVICE TRAINING وهو يضم كل ألوان التدريب التى تلى التعيين مباشرة حيث يسعى إلى إحاطة الموظف الجديد بالتطورات الحديثة فى مجالات تخصصه وتحسين مستوى أدائه الوظيفى بتحسين أساليب العمل . كما أنه يفيد قدامى الموظفين من زاوية

تحريره لهم من مسؤولياتهم لفترة قصيرة حتى يجددوا أنفسهم عقلياً وفكرياً ، وتوسيع إتصالاتهم بزملائهم ورؤسائهم (٢٥) .

تحديد الإحتياجات التدريبية

٢٥- تأتى أهمية هذه العملية من كونها أولى عمليات التخطيط للبرنامج التدريبى . وهى تتولى مسئولية تحديد أى من الأفراد العاملين فى المؤسسة أو المنظمة فى حاجة إلى تدريب .

وبالتالى تحديد الموضوعات المطلوب تدريبهم عليها ، لهذا فإنها معنية بتحديد التغيرات المطلوب إحداثها فى معرفة مهارات وإتجاهات الأفراد لتعديل أو تطوير سلوكهم بما يتمشى مع أهداف المؤسسة للوصول إلى أقصى كفاية ممكنة من الأداء وتحسين العلاقات الإنسانية داخلها . لهذا كله فإن عملية تحديد الإحتياجات هى المصدر الرئيسى لأهداف البرامج التدريبية - أو هكذا ينبغى أن يكون الأمر وبالتالى فإن أى قصور أو تساهل فى هذه العملية سوف يطيح بالجهد التدريبى بأكمله .

ومن هنا تأتى أهمية التدقيق فى طبيعة هذه العملية وفى الأسس والأساليب التى تعتمد عليها .

١- *مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية :*

٢٦- فى مقدمة ما يجب أن نبدأ به فى هذا الصدد التعريف بأهم مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية والتى يمكن رصدها فى ثلاثة مناهج ، أولها المنهج العاطفى - الذاتى EMOTIONAL - SUBJECTIVE ومؤداه : تتولى المنظمة مسألة التدريب كمظهر وليس كجوهر ، فهى تحرص على محاكاة مثيلاتها من المنظمات أو أنها تشعر بأن واجبها تدريب العاملين بها وليس الأمر نتيجة لدوافع موضوعية مقاسة .

وثانيها ، المنهج الرشيد - الموضوعى RATIONAL - OBJECTIVE وفيه تكون نظرة المنظمة للتدريب قائمة على دراسة تحليلية موضوعية لكافة المعلومات والحقائق المتصلة ، بمستويات الإنجاز المطلوبة من كل فرد من كل وظيفة بالمنظمة .

وثالثها المنهج الأمبيريقى - المتكامل INTEGRATED - EMPIRICAL وكما يدل اسم هذا المنهج فهو يقوم على البحث العلمى والإستفادة من المتخصصين فى مجالات التدريب فى شتى التخصصات بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية وتصميم وسائل التدريب وتنفيذها وتقويمها ، ويتطلب هذا أيضاً تعبئة وتهيئة إداريى التدريب والمشرفين عليه على نحو يضمن حسن تفاعلهم وتكاملهم مع هؤلاء المتخصصين (٢٦) .

ويتعين علينا فى هذا المقام أن نشير إلى أن الإمكانيات التى يتيحها لنا المنهجان الموضوعى والأمبيريقى مزدحمة إذ أنهما القادران على التحديد الواضح والدقيق للاحتياجات التدريبية على نحو أكثر كفاية ، أى بأحسن أداء ممكن فى أقصر وقت ممكن بأقل تكلفة ممكنة ، وذلك لاعتمادهما على تقنيات ومقاييس علمية وموضوعية ومخططة ، على النقيض من المنهج العاطفى الذى يشتت الجهود والأموال ولا يصل إلى الإحتياجات الحقيقية .

٢- *طرق تحديد الاحتياجات التدريبية :*

٢٧- تختلف هذه الطرق بإختلاف الموقع التنظيمى للفرد بالمؤسسة (معلم - مشرف - مدير . . . إلخ) نظراً لإختلاف أعباء ومسئوليات ومطالب كل عمل ، إلا أن الثقات فى هذا المجال يرون أن ثمة ثالوثاً من الطرق العلمية الأساسية يمكن الإعتماد عليه فى هذا الجانب ، وهذا الثالوث يتكون من ، تحليل التنظيم ، تحليل العمل والأداء ، تحليل الفرد (٢٧)

وفيما يلى توضيح موجز بأهم ملامح كل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة من زاوية تعليم الكبار :

(أ)- تحليل التنظيم : *ORGANIZATION ANALYSIS*

٢٨- يقصد بهذه العملية دراسة الأنماط التنظيمية للمنظمة ، وتحديد أهم مشكلاتها (كعدم وضوح الأهداف ، أو نقص كفاية العاملين ، أو بطء إتخاذ القرارات وعدم فاعليتها ، أو ضعف نظم الرقابة والمتابعة . . . إلخ) وذلك تحقيقاً لأغراض أساسية ، يمكن إجمالها فيما يلى : (أ) توصيف الأعمال والإجراءات والتقسيمات التنظيمية وبيان ما يترتب عليها من إنجازات وما تستنفذه من موارد وإمكانيات، (ب) تشخيص الأوضاع التنظيمية وتحديد مواطن القوة والضعف فى التنظيم أو فى بعض عناصره الأساسية والتى يترتب عليها إرتفاع تكلفة الأداء ، أو إنخفاض كفاء ته ، (ج) تصميم التعديلات والتغييرات الواجب إدخالها على التنظيم القائم تمكيناً لمزيد من الكفاءة والإقتصاد فى الأداء [٢٨] .

٢٩- وإذا نحن ألقينا نظرة مبسطة إلى الخطوات الأساسية التى يلزم القيام بها حتى يتم التحليل التنظيمى لوجدنا أن هناك إجماعاً على أن الخطوة الأولى هى تحديد الأهداف التنظيمية وفهمها باعتبار أن هذا التحديد والفهم الواضح للأهداف التنظيمية بمثابة الركيزة الأساسية لفهم كافة العمليات التى تتم داخل المنظمة وبدهى أن لكل منظمة أهدافاً تختلف عن غيرها من المنظمات تبعاً للمتغيرات التى تربط بين هذه الأهداف فيما بينها [٢٩] .

أما الخطوة الثانية فهى تحليل الموارد البشرية (القوى العاملة) بالمنظمة من كافة الزوايا (كمياً ونوعياً ، تخصصياً ومهارياً) ثم القيام بالموازنة بين العرض والطلب عليها حيث يتم على أساسها عملية إستشراف لآفاق

المستقبل بشأن الإحتياجات منها . لذا فإن هذه الخطوة تعنى بتحديد أنواع الأفراد اللازمين لأداء الأعمال فى ضوء الأهداف (العامة والفرعية) للمنظمة فى ضوء التحولات المستقبلية المحتملة والمتوقعة . ويفيد فى هذا الجانب تحليل الأعمال والوظائف الواجب توافرها والأعداد اللازمة من العاملين للقيام بها ، وتستخدم أساليب عديدة فى تحقيق هذا كله منها خرائط الإحلال وقوائم الهيئة الإدارية وغيرهما (٣٠) .

يلى ذلك تحليل معدلات الكفاءة هنا تعنى الاستخدام الأمثل للموارد لتحقيق أفضل النتائج ، لذلك فهى تستخدم للتعبير عن نجاح المنظمة من خلال معرفة مدى قيام الأقسام المختلفة بتحقيق الأهداف المحددة لها ، ويستدل فى هذا الجانب على مؤشرات منها الإنتاجى ، والأدائى والمالى..إلخ أما الخطوة الرابعة والأخيرة فهى تحليل المناخ التنظيمى بإعتبار أن هذا المناخ يعكس مواقف وإتجاهات العاملين نحو أوجه العمل المختلفة والبيئة المحيطة بها . وهناك مؤشرات يعتد بها فى هذا الجانب ، منها شكاوى وتظلمات العاملين والتى تعبر عن عدم رضاهم تجاه سياسات وبرامج المؤسسة ، ودوران العمل ، والتغيب ، والإنتاجية (٣١) .

(ب) - تحليل العمل :

٣٠- يقصد بتحليل العمل ، الدراسة العملية التفصيلية للعمل والتى تستهدف تحديد ووصف واجبات العمل ومسؤولياته وظروف أدائه وعلاقاته بالأعمال الأخرى، والمتطلبات التخصصية المطلوبة من الفرد حتى ينجح فى.

لذا فإن هذا التحليل يعنى بأداء العاملين على إختلاف مستوياتهم التنظيمية بالمؤسسة وتحديد أوجه القوة والضعف فيها والأسباب الكامنة وراءها ويشتمل هذا التحليل عموماً على جمع وتسجيل وتصنيف كل ما

يتصل بالآتى : أعداد ونوعية الأفراد الذين يقومون بالعمل بموضوع الدراسة ، ومصادرهم ، والأنشطة الرئيسية التى يتكون منها العمل وعناصركل مهمة وكيفية القيام بها ، والمستويات القياسية المطلوبة عند أداء المهام ، والظروف التى يؤدى من خلالها العمل والأدوات والأجهزة والتسهيلات اللازمة عند أداء المهام ، وطبيعة القواعد والأوامر اللازمة للقيام بأداء المهام ، والمسئوليات ، والصعوبات وتعقد العمل ، والأخطار ، ثم التغيرات المتوقعة فى العمل (٣٢) .

(جـ) - تحليل الفرد :

٣١- تأتى أهمية هذه الخطوة وخطورتها من حيث تركيزها على الإنسان الفرد الذى هو محور منظومة التدريب وهدفها فى الوقت نفسه ، حيث، يتم قياس استعدادات الأفراد وقدراتهم الحالية فى مجال القدرات المطلوبة للعمل ، وبمقارنة مستويات الأداء الحالى بالقدرات فى مختلف مهام العمل يمكن تحديد جوانب الأداء التى يشوبها قصور والتى يفيد التدريب فى علاجها (٣٣) .

كما تتم دراسة دوافع الأفراد الذين يحتاجون إلى تنمية قدراتهم بالتدريب وتحديدهم . ومجالات تنميتهم وتلبية دوافعهم عن طريق التدريب . ويفيد فى الكشف عن احتياجات الأفراد للتدريب ، الاعتماد على السجلات الموضوعية لأداء العمل ، مثل كمية ناتج الأداء وجودته وتحليل نمط سلوك الفرد وتصرفاته ، كذلك المقاييس والاختبارات التى تقيس المهارات أو المعلومات أو السلوك وهما معاً ، كذلك المقاييس المبنية على الملاحظة والمشاهدة ، كتقويم الأداء (٣٤) .

٣٢- يتعين علينا بعد هذا الإجمال فى خطوات عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أن نؤكد مرة ثانية على أن هذه العملية هى الركيزة الأساسية لكل منظومة التدريب . وهى تعتمد على منهج أمبيريقى تكاملى تتسلسل خطواته وفق منطق واضح ، وتتعزز قدراته بأساليب وأدوات علمية فعالة . ومن الجدير بالذكر أن ثمة أساليب حديثة أخرى بالإضافة إلى تلك التى سبق ذكرها - يستعان بها حالياً فى ميدان تحديد الاحتياجات التدريبية لعل من أهمها أسلوب دلفاى DELPHI TECHNIQUE وأسلوب تحليل المضمون CONTENT ANALYSIS TECH . وغيرهما (٣٥) .

معلمو الكبار وإحتياجاتهم التدريبية :

٣٣- يشكل معلمو الكبار أهم عنصر فى المنظومة التدريبية بإعتبارهم المسؤولين التنفيذيين للسياسة التدريبية . وبقدر ما يكون تدريبهم ودافعيتهم للعمل تكون فاعلية التدريب . وتعد مسألة تدريبهم مشكلة رئيسية تتمثل فى تعدد مصادر الحصول عليهم ، فمنهم من كان يعمل فى حقل التعليم النظامى بكافة مراحله ، خاصة الإبتدائى ، ومنهم من يتفرغ لبرامج تعليم الكبار ومحو الأمية . ومنهم من يتطوع للعمل لبعض الوقت بالإضافة إلى فرق المتطوعين من كافة التخصصات المهنية ، الإنتاجى منها والخدمى ، لذا تتعدد احتياجاتهم التدريبية وتتباين .

على أنه إذا قمنا بتحليل العمل الذى يمارسه حالياً المعلم أو ما يتوقع أن يمارسه فى المستقبل فإننا نستطيع فى هذه الحالة أن نقف على جانب غير قليل من أهم الاحتياجات التدريبية لكل المستويات التأهيلية لهؤلاء المعلمين .

٣٤- وبهذا الصدد ، فإن " مالكولم نوليز " يقدم لنا قائمة وافية بأهم واجبات ووظائف معلمي الكبار وزملائهم من المشرفين في ست وظائف رئيسية هي :

(١) وظيفة تشخيصية DIAGNOSTIC FUNCTION وتتمثل في معونة الدارسين الكبار على تشخيص احتياجاتهم التعليمية الخاصة في نطاق الظروف الموجودة .

(٢) وظيفة تخطيطية PLANNING FUNCTION وتظهر في التعاون مع الدارسين لتخطيط سلسلة الخبرات اللازمة لتحقيق أوجه التعليم المرغوبة لديهم .

(٣) وظيفة وجدانية MOTIVATIONAL FUNCTION وتتجلى في خلق الظروف المناسبة للدارس حتى يستمر في تعلمه .

(٤) وظيفة منهجية METHODOLOGICAL FUNCTION وتتضح في اختيار أفضل الطرق والتقنيات الفعالة للتعلم المرغوب .

(٥) وظيفة إمدادية RESOURCE FUNCTION وفيها يتولى المعلم توفير الموارد البشرية والمادية والضرورية لتحقيق التعيلم المرغوب ،

(٦) وظيفة تقويمية EVALUATIVE FUNCTION ولا تتمثل في مساعدة الدارسين على قياس العائد من الخبرات التعليمية (٣٦) .

٣٥- ولا مراء في أن تحولات بمثل هذا العمق في وظائف معلمي الكبار لتكشف عن احتياجات تدريبية من نوع خاص ، وتشير للحاجة إلى تدريب فعال ينتقل مما هو نظرى إلى تدريب آخر يمزج بهذه النظرية والمعلوماتية الطابع العملي والمهارى والسلوكي ، وضمن هذا المنظور فإنه لوأضفنا إلى

هذا الفهم لطبيعة عمل المعلم معلوماتنا عن طبيعة عـمل مؤسسات محو الأمية وتعليم الكبار فى سياقها المجتمعى ، لأمكن لنا أن نصل إلى تصور مبدئى لاحتياجات المعلم مؤداه أن معلم الكبار يحتاج إلى فهم كامل ودقيق لمسؤولياته الموكولة إليه ، وللدور الذى يجب أن تلعبه مؤسسته بالنسبة للفرد والبيئة وعلاقة هذا كله بالأهداف التنموية للمجتمع .

وعلى نفس المستوى يحتاج إلى معرفة كاملة بالأسس النظرية لمجالات تعليم الكبار ومحو الأمية ومفاهيمها وأهدافها ، وتزداد حاجته إلى التعرف على من سيعلمهم وبيئتهم وسيكولوجيتهم وإلى مهارات الإتصال بهم لكسب ثقتهم وتشجيعهم على التعبير عن الذات والمبادأة وحفزهم على التعلم المثمر والإعتماد على الذات ، إلى جانب حاجة هذا المعلم أيضاً إلى التدريب على مهارات التخطيط للخبرات التعليمية للدراسة ومساعدتهم على تنظيم خبرتهم ومعاونتهم على تشخيص وتحديد احتياجاتهم ، هذا إلى جانب تدريبه على مهارات التدريس واستراتيجياته وكافة التقنيات التربوية التى تستطيع أن تزيد من كفاءة عمله .

وأخيراً يتبقى أمر تعريف المعلم بمهارات تقويم العمل التعليمى وإمداده بالأسس النظرية للاختبارات الموضوعية والذاتية وأساليب استخدامها .

القادة الإداريون واحتياجاتهم التدريبية :

٣٦- مع الاعتراف بصعوبة تعريف الإدارى فى مجال تعليم الكبار ، إلا أنه يمكن أن نتقبل مبدئياً تعريف الإدارى بأنه من له سلطة إتخاذ القرار بشأن مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية وسلطة التخطيط لها وتشغيلها . وفى

حدود هذه الورقة فإننا ننظر للإدارى فى مستويين ، مستوى الإدارة العليا (وكلاء الوزارات والوكلاء المساعدون والمديرون) ، ومستوى الإدارة المتوسطة (من رؤساء الأقسام والإدارات والمستشارين والإداريين المحليين) (*).

ولما كان رجال الإدارة ، بمختلف مستوياتها ، فى ميدان محو الأمية وتعليم الكبار يؤخذون من المعلمين غالباً ، حيث لا يوجد الإدارى بالمهنة ، أى الذى يعد إعداداً أولياً خاصاً يؤهله لممارسة الإدارة التعليمية (٣٧) ، فإنهم يحتاجون إلى مزيد من التنمية الإدارية المنظمة وإلى جهود تدريبية مخططة تخطيطاً رفيعاً ، وبصفة عامة ، يمكن القول إنه يصدق الكثير مما قيل بشأن تدريب المعلمين على مستوى القادة مع الأخذ فى الإعتبار الإحتياجات التدريبية .

٣٧- ونتصور أن طبيعة عمل القادة الإداريين بصفة عامة تتصل برسم السياسات والإستراتيچيات والأهداف التربوية والتنموية والتخطيط لها ، وتوجيهها وتنفيذها بما يتناسب مع السياسات التنموية العليا للمجتمع فى شتى القطاعات ، كما يناط بهم مسؤوليات تقدير وتخصيص الإعتمادات المالية المتاحة وإتخاذ قرارات سليمة بشأنها وفقاً للأولويات والموارد المتاحة ، كما يعهد إليها مسؤولية التخطيط لتدريب المستويات الأدنى على الأساليب الواجب إتباعها لتحقيق أهداف تعليم الكبار من خلال رفع مستوى العاملين .

(*) وواضح أننا نستبعد بذلك الاداريين الذين يؤدون وظائف معاونة مثل الكتبة والسكرتاريين والسعاة وما اليهم ، كذلك الفئات التخصصية والفنية . كما أننا نعتبر أن المستوى الثالث للإدارة (المباشرة أو التنفيذية) وتضم المشرفين وقادة المجموعات متشابهة من حيث الاحتياجات التدريبية مع المعلمين بصفة عامة .

ولهذه المستويات أيضاً مهام أخرى تتصل بتنسيق جهود النظم الفرعية المختلفة للمؤسسات التى يعملون بها ، والرقابة على تحقيق الأهداف الأساسية لها والسعى لزيادة كفايتها الإنتاجية وتحقيق علاقات إنسانية وسلوكية سليمة كما تتصور أن يعهد إليهم تنمية دوافع العاملين بمؤسساتهم نحو العمل والجدية .

٣٨- وهناك من ينحو إلى تصنيف وظائف الكوادر الإدارية فى وظائف خمس هى :

(١) وظيفة تشخيصية و تتضمن تحديد الإحتياجات الفردية والتنظيمية والمجتمعية لكافة المتعلمين الكبار والمتصلة بأهداف منظماتهم ومؤسساتهم .

(٢) وظيفة تنظيمية ، وتقوم على تأسيس وإدارة هيكل تنظيمى للتنمية الفعالة وتشغيل برامج تعليم الكبار .

(٣) وظيفة تخطيطية ، وتعنى بوضع أهداف لتلبية الإحتياجات المحددة وتشخيص أنشطة البرامج بما يحقق هذه الأهداف .

(٤) وظيفة إدارية ، وتختص بوضع الإجراءات اللازمة للتشغيل الفعال للبرامج والإشراف عليها ، من خلال تجنيد القادة والمدرسين وتدريبهم ، مع إدارة المرافق والعمليات الإدارية المتاحة وتجنيد الطلاب ، وتولى أمور التمويل والتفسير.

(٥) وظيفة تقويمية ، وتختص بقياس فاعلية البرامج التعليمية (٣٨) .

٣٩- لعله من المفيد الآن ، بعد هذا العرض التحليلى ، أن نشير إلى أهم ملامح الاحتياجات التدريبية اللازمة لفئات الإداريين فى تعليم الكبار ، ولعل فى مقدمتها :

- الإحاطة والعلم بسياسات وبرامج التعليم المستمر للكبار وأهميته ومسؤولياته الإجتماعية .

- الحاجة إلى الإلمام التام بالمفاهيم والأسس النظرية للإدارة العلمية الحديثة والتدريب على مهاراتها .

- الحاجة إلى إكتساب مهارات تحديد الأهداف والتقنيات الحديثة للتخطيط ورسم السياسات والإستراتيجيات .

- الحاجة للتدريب على المهارت السلوكية والسوسيولوجية ، خاصة تلك المتصلة بعمليات الإتصال والتواصل مع الآخرين .

- الحاجة إلى إتقان أساسيات البحث العلمى ومهارات حل المشكلات ، والأساليب العلمية للتقويم .

- الحاجة إلى تملك مهارات تحديد الإحتياجات التدريبية والتدريب على تقنياتها .

- الحاجة للتنمية الإبتكارية والإبداعية .

٤٠- وبدهى أن هذه الإحتياجات وغيرها تختلف بإختلاف المستويات الإدارية حيث تختلف طبيعة العمل الإدارى ومسؤولياته ومشكلاته ومتطلباته من مستوى إدارى إلى مستوى إدارى آخر . مثال ذلك فى مستوى الإدارة العليا تزداد الحاجة إلى الإبداع فى الأفكار والآراء والقدرات التحليلية لتشخيص وتقييم المعلومات وإتخاذ القرارات طويلة الأجل ، بينما تزداد الحاجة فى المستويات الإدارية الأدنى إلى الجوانب السلوكية فى الإدارة وبخاصة مهارات العلاقات الإنسانية (٣٩) .

٤١- إن هذه المرحلة لا تقل أهمية عن مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية إن لم تزد عليها ، فهى الترجمة الفعلية للاحتياجات وتقنيتها ووضعها فى خطة مرسومة ، واضحة الملامح والقيود . وتصميم هذه الخطة أو البرنامج ينطوى على تحديد واضح ومحدد لأهداف البرنامج التدريبى ولمحتواه وموضوعاته ، كما يتضمن أيضاً رصداً للتقنيات والأساليب المستخدمة فى التدريب وأسس إختيارها . ومكان وزمان التدريب ، وأسس إختيار المتدربين والمدربين وأخيراً مصادر تمويل البرنامج وميزانيته . وفيما يلى تحليل موجز لكل عنصر من هذه العناصر وأهميته بالنسبة لتدريب الكوادر التدريسية والإدارية فى مجالات التعليم المستمر للكبار :

١- أهداف البرنامج التدريبى:

٤٢- عند الشروع فى صياغة محكمة لأهداف البرنامج التدريبية ينبغى الإلتفات إلى ضرورة فهم أن الأهداف يجب أن تشتق مباشرة من الإحتياجات التدريبية لكل من المنظمة والمتدرب وأن تتضمن ، على المستويين ، العام والخاص ، إمكانية تغيير وتنمية المعارف والمهارات والعادات والإتجاهات والتى تمثل جميعها المنتج الرئيسى للبرنامج ، وأن تكون هذه الأهداف فى صياغة قابلة للقياس حتى لا تتحول إلى شعارات عامة . وألا تتضارب فيما بينها . كما يجب أن تصنف هذه الأهداف وفقاً للمنتج النهائى والمتوقع منها كأن تكون هناك أهداف إجرائية تقاس من خلال المخرجات التنظيمية مثل خفض التكلفة أو تحسين الإنتاج ، وأهداف لإنجاز الفرد فى العمل ، وأهداف تدريسية يمكن قياسها فى نهاية البرنامج التدريسى بإختبارات موضوعية ، وأهداف لقياس إستجابة المتدربين وردود

أفعالهم تجاه البرنامج التدريبى وأخيراً أهداف تتصل بالنمو الشخصى للفرد فى كل أو بعض الجوانب السابقة ، كالشعور بالثقة بالذات والشعور بالكفاءة الذاتية وما إلى ذلك (٤٠) .

يمكننا أن نشير أيضاً إلى ضرورة تضمين هذه الأهداف لمهارات المتدرب الإبتكارية والإبداعية فيما يتصل بخلق أفكار جديدة وغير مألوفة تسهم فى حل بعض المشكلات المستعصية أو تعطى إضافة فكرية جديدة وأصيلة .

٤٣- ولعله من المفيد جداً أخذ فكرة مبسطة عن كيفية تحويل الإحتياجات التدريبية إلى أهداف للبرنامج التدريبى فى ميدان التعليم المستمر للكبار فإننا نلاحظ أن هذه العملية تتضمن خطوات ثلاث أساسية أولاها ، ترتيب الإحتياجات فى نظام متسلسل وفقاً لأولوياتها ، حيث يتم قياس إحتياجات الأفراد المتدربين وإحتياجات المؤسسة التعليمية وكذلك إحتياجات البيئة المحلية والمجتمع ، ثم ترتب فى مجموعات - متكاملة مرتبة حسب أهميتها ويفيد هذا الترتيب فى إتخاذ قرار أولى يتحول إلى نوعين من الإحتياجات : إحتياجات إجرائية وا حتياجات علمية . وتقسم هذه الاحتياجات إلى ثلاثة نظم متدرجة وفقاً لأهميتها :

(أ) الإحتياجات المتصلة بالبرامج التدريبية والتعليمية (مثل الموضوعات والمهارات المتصلة بالعمل - العادات ووسائل الترفيه والترويح - الدين - الأخلاق - التعليم العام - الحياة الأسرية والعائلية - التنمية الشخصية - الأحداث الجارية - الشؤون العامة . . . .إلخ) .

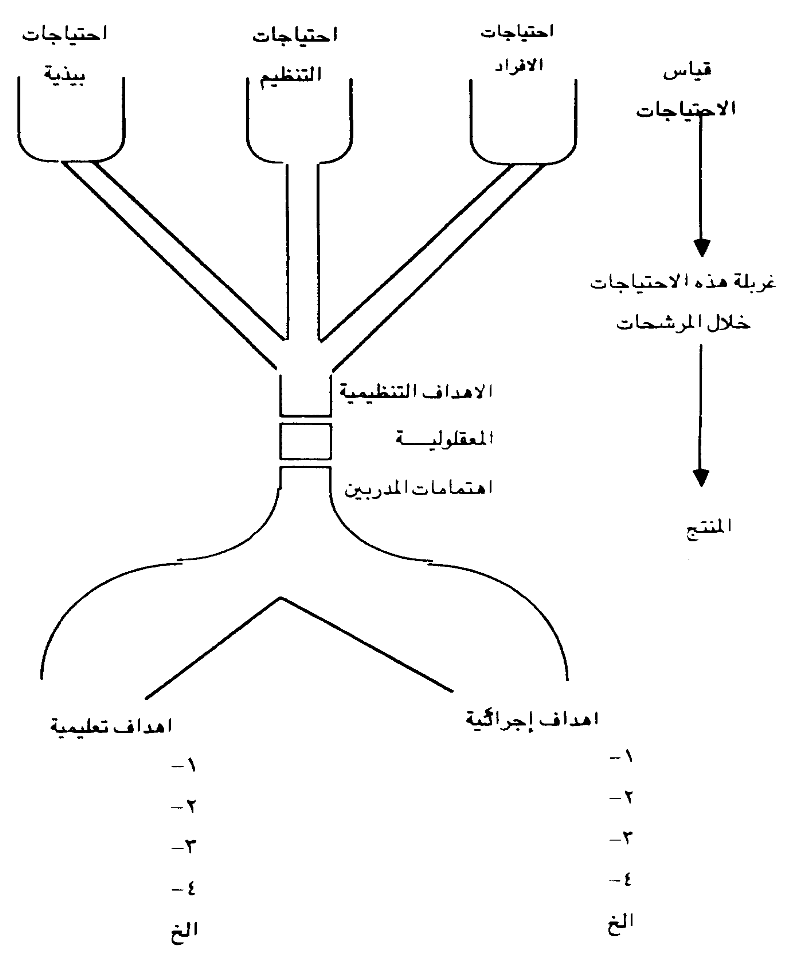
(ب) الإحتياجات المتصلة بالأدوار الإجتماعية للمتدربين (مثل : عامل - أب - زوج أو زوجة - ابن وابنة لوالدين - مواطن - صديق - عضو جمعية أو ناد - عضو جماعة دينية - مستخدم لأوقات الفراغ)

(ج) الإحتياجات المتصلة بأنواع التغيرات السلوكية المتضمنة (مثل : المعرفة - الفهم - المهارات - الإتجاهات - الإهتمامات - القيم) .

وثانى خطوات هذه العملية وهى ، غربلة وتصفية الإحتياجات التدريبية من خلال مرشحات مناسبة . ومن أهم هذه المرشحات ، أهداف المؤسسة التعليمية وفلسفة التعليم بها ، ومدى معقولية هذه الإحتياجات من كافة النواحى وإهتمامات الأفراد المتدربين .

أما الخطوة الأخيرة ففيها يتم تحويل الإحتياجات المنتقاة إلى أهداف للبرنامج التدريبى ، حيث تحدد فى ضوئها مخرجات البرنامج . وهنا يجب التمييز بين نوعين من الإحتياجات ، إحتياجات إجرائية وأخرى تعليمية ، أما الإحتياجات الإجرائية فتحدد بأنها تلك الإحتياجات التى تسعى المؤسسة لتحسين جودة موارد المؤسسة لتلبية الاحتياجات التعليمية ، فى حين أن الإحتياجات التعليمية تحدد بأنها أنواع من المخرجات السلوكية التى تجعل المتدربين يسلكون فى مجالات ذات محتوى محدد ، لذا فالإحتياجات التعليمية يجب أن تنظم طبقاً لمجموعات النظم الثلاثة السابقة أو أية نظم أخرى مشابهة تناسب الأوضاع التدريبية (٤١) .

ويوضح الشكل التالى خطوات عملية تحويل الإحتياجات التدريبية إلى أهداف :


قياس
الاحتياجات
غربلة هذه الاحتياجات
خلال المرشحات
المنتج
احتياجات
الافراد
احتياجات
التنظيم
احتياجات
بيئية
الاهداف التنظيمية
المعقوليـــة
اهتمامات المدربين
اهداف إجرائية
١-
٢-
٣-
٤-
الخ
اهداف تعليمية
١-
٢-
٣-
٤-
الخ

(ا) أهداف برامج تدريب معلم الكبار :

٤٤- وفى ضوء الإحتياجات التدريبية للمعلمين والتى قامت فى أساسها على التحولات الخطيرة والعميقة فى أدوار المعلمين وإتساعها وتمايزها (٤٢)، فإن برامج تدريبهم يجب أن تنتقل وبسرعة من التدريب النظرى القائم على إكتساب المعارف إلى صيغ عملية حديثة تأخذ فى إعتبارها النواحى السلوكية والإنسانية إلى جانب النواحى النظرية البحتة .

لذا فمن المتوقع أن تستهدف برامج التدريب هذه إلى جانب توضيح أهداف برامج تعليم الكبار العامة والخاصة وتعميق فهم المتدرب للمتعلم الكبير كإنسان له سيكولوچية مغايرة لسيكولوچية الطفل . وأن تزودهم بالمفاهيم والمهارات التخصصية الكفيلة بتمكينهم من القيام بالوظائف التشخيصية والمنهجية والتقويمية وغيرها من الوظائف على النحو الذى أشير إليه من قبل .

٤٥- على أنه يمكن أن " نتقدم بقائمة أولية " ببعض الأهداف العامة لبرامج تدريب معلمى الكبار والتى نرى أنها يجب أن تنال عناية خاصة من جانب مخططى التدريب . والقائمة تتضمن :

- تعميق فهم المعلم لطبيعة عمله ومسئولياته فى مجال تعليم الكبار وتحسين إتجاهاته نحو هذا المجال .

- تمكين المعلم من المهارات البحثية والمنهجية اللازمة لعمله وحثه للقيام ببحوث نظرية وميدانية ، إلى جانب تدريب المعلم على مهارات الرؤية النقدية

الجادة لعمله وممارسته ، بإعتبار أن " أعظم عمل لأى برنامج تدريبى أن يجعل المدرسين شكاكين " وفى عملهم ناقدين لقيمته ، محللين لفاعليته ، هذا الشك أو التساؤل النقدى أو الفحص التحليلى ، يمثل مواقف بحثية بالمعنى العام والتى تعود إلى تفتح عقلى يسير بالمدرس فى طريق النمو المهنى الذاتى(٤٣) .

- تدريب المعلم على مهارات الإتصال ، وتعميق معرفته بسيكولوچية الكبار والتعرف على بيئاتهم ومؤثراتها وطرق تعليمهم .

- تنمية إتجاهات المعلم نحو إستمرار التعليم وتمكينه من مهارات التعليم الذاتى المستمر .

- تبصير المعلم بالمشكلات التربوية والتعليمية السائدة ووسائل حلها وتعريفه بدوره ومسؤولياته تجاهها .

- تدعيم معلومات المعلم التخصصية وتزويده بإستمرار بكل جديد فيها .

(ب) أهداف برامج تدريب القادة الإداريين :

٤٦- يتوقع أن تستهدف برامج تنمية أو تدريب القادة تطوير قدرات المديرين الحاليين . ومن فى مستواهم وتأهيلهم لوظائفهم الحالية والمستقبلية ، وتمكينهم من إمتلاك المعرفة الكافية والمهارات والخبرات العالية الكفيلة بأداء مهامهم الكبرى فى التشخيص والإدارة والتنظيم والتخطيط والتقويم .

وبدهى أن تتضمن أهداف برنامج تدريبهم ترسيخ فهمهم لأهداف تعليم الكبار على كافة الأصعدة المحلية والقومية والإنسانية ، وموقع المؤسسات التى يديرونها من هذه الأهداف ، ثم تمكينهم من المعلومات والمهارات

والخبرات المتصلة بمجال تعليم الكبار ، إدارياً وفنياً وتربوياً ، وتعميق فكرتهم عن الهياكل التنظيمية لمؤسستهم ونظم العمل والرقابة بها ، كذلك العمل على زيادة معلوماتهم ومهاراتهم بشأن " تطبيق الإتجاهات والأساليب الحديثة فى التخطيط والرقابة " وزيادة مهارات الإتصال ، القيادة ، وبناء كوادرإدارية متخصصة ، وإيجاد حلول لمشكلات تواجهها المنظمة من خلال تطبيق أساليب علمية (٤٤) .

وبدهى أن مثل هذه الأهداف لا يمكن تضمينها فى برنامج تدريبى واحد ، بقدر ما يكون التدريب مستمراً ، وموزعاً على فترات زمنية قصيرة ومتقاربة ومتدرجة وفقاً للإحتياجات التدريبية لكل فئات الإداريين .

٢- محتوى البرنامج التدريبى :

٤٧- نعنى بالمحتوى هنا كافة الموضوعات والخبرات التى يتعهد البرنامج بتقديمها إلى المتدربين على إختلاف مستوياتهم الوظيفية . خلال فترة تنفيذه ، وتتضمن هذه الموضوعات المعلومات والمهارات والإتجاهات التى تلبى الإحتياجات التدريبية الحقيقية للمتدربين وبالتالى أهداف البرنامج العامة والخاصة .

٤٨- ويلاحظ أن نوعية الموضوعات والخبرات التدريبية تتنوع وفقاً لعوامل كثيرة منها الفلسفة الكامنة وراء البرنامج ، وأهداف البرنامج التدريبى ، وطبيعة المتدربين وعوامل أخرى منها الأساليب التدريبية والزمن الذى يستغرقه البرنامج . فمثلاً إذا كانت الفلسفة التى يؤمن بها مخططو التدريب هى فلسفة " بيداجوجية " فإن البرنامج المصمم لابد أن يختلف عما لوكانت الفلسفة التى يؤمنون بها " أندراجوجية " حيث أن " البرنامج البيداجوجى " سوف يركز على خبرات قليلة القيمة ، مخططة من جانب

السلطة التى يمثلها المدرب ، فى حين أن البرنامج الأندراجوچى يعتبر أن المتعلم هو مصدر التعلم ولذا يتم تخطيطه بالتعرف على الخبرات التى يمتلكها وبمساعدة المدرب .

كما أن البرنامج الأندراجوچى يركز على إستخدام المعلومات فى الحاضر لحل المشكلات على العكس من البرنامج البيداجوچى الذى يأمل أن نستخدم المعلومات فى الزمن المستقبلى ، وثالثاً نجد أن البرنامج البيداجوچى يعتمد على المشكلات فى طريقة التعلم لذا يأتى فى نتاج منطقى طبقاً للإستعدادات والقدرات وتكون وحدته (المشكلات) فى حين تقوم طرق التعلم البيداجوچية على الموضوعات المنفصلة ، وينظم تنظيماً منطقياً وفقاً للموضوعات ومحتويات الوحدة .

على أن البرنامج الأندراجوچى يتميز عن غيره بأنه يستخدم البحث والتجريب أكثر مما يعتمد على نقل المعلومات والمهارات . وأخيراً فهو يعتمد فى تقويمه للبرنامج التدريبى على إعادة تحليل الحاجات والمشاركة فى قياس نتائج البرنامج، فى حين يقوم بعملية التقويم فى البرنامج البيداجوچى المعلم أو المدرب فقط (٤٥) .

وهذا الخلاف فى الفلسفة يمتد بالطبع إلى الخلاف فى النظرية . فالسلوكيون يركزون على سلوك المتدرب وعلى طريقة قياسه ومن هنا كان اهتمامهم بالأهداف الإجرائية . فى حين أن المعرفيين والإنسانيين يرون أن الهدف مالم يحقق التوجيه الذاتى للمتدرب فلا قيمة له ، لذا فهم يركزون على القدرات أكثر من السلوك .

٤٩- وبالنسبة للهدف من أى برنامج تدريبى ، نجد أنه يتحكم فى نوع المحتوى أيضاً ، فمثلاً لو كان برنامجاً تدريبياً موجهاً للمدربين ومن فى مستواهم

وكشفت الإحتياجات التدريبية عن ضرورة تزويدهم بمعلومات أساسية عن موضوع " إدارة التعليم المستمر للكبار " فإن موضوعات التدريب يمكن أن تشمل عناوين رئيسية مثل : أسس تعليم الكبار ، أسس الإدارة ونظرياتها وتطبيقاتها ، الإشراف ، نظم التمويل ، العوامل الإنسانية فى الإدارة ، نظرية النظم ، وتشتمل كذلك على موضوعات تفصيلية مثل إتخاذ القرارات ، التنظيم ، القيادة ، نظم الإتصالات ، أساليب التقويم ومراقبة المرؤوسين ، إثارة الحوافز ، الأنشطة اليومية ، أساليب تقويم ومراقبة المشاريع والخطط وهكذا .

وتختلف الموضوعات التدريبية إذا كان هدف التدريب تنمية مهارات معينة مثل القدرة على إتخاذ القرارات ، ففى هذه الحالة سوف يتمركز التدريب حول مهارات إتخاذ القرارات ويتجه وجهة عملية حيث يتناول مشكلة تعليمية معينة تواجه المديرين ويطلب منهم إتخاذ قرار بشأنها وذكر حيثيات هذا القرار . وعلى ضوء الإجابات على هذا التمرين تتم مناقشة جماعية للقرارات التى اتخذها كل مدير ، وتوضيح المزايا والمثالب لكل طريقة وفقاً للخطوات العلمية المعروفة لإتخاذ القرار العلمى السليم ، وفى الخاتمة يتم تقديم تصور جماعى بشأن هذه المشكلة وغيرها .

٥- كما يتأثر محتوى البرنامج التدريبى بمستوى المتدربين ، فإذا كان البرنامج يستهدف إمداد المعلمين بمعلومات أساسية عن "التخطيط التربوى والتعليمى" فإن البرنامج يمكن أن يتضمن طبيعة عملية التخطيط وأهميتها ، أساليب تخطيط الأنشطة اليومية - تحديد أولويات العمل وإحتياجاته - أساليب جدولة العمليات اليومية . أما إذا كان البرنامج قد صمم ليوجه للإداريين فإن البرنامج يمكن أن يوجه نحو إجراءات

التخطيط وأساليب إعداد الموازنات التخطيطية ، التقنيات الحديثة للتخطيط التربوى ، وقضايا التخطيط التربوى ومشكلته وهكذا .

٥١ - وعموماً ، فأياً كانت التحوطات فإنه يمكن تلخيص الأسس العامة التى يمكن أن يقوم عليها تخطيط خبرات البرنامج ومحتواه فى الآتى :

(أ) أن يرتبط محتوى البرنامج بواقع المتدربين وبظروفهم بحيث يتضمن خبرات مثل التى يتوقع أن يستخدموها فى تعليم الدارسين الكبار .

(ب) أن يتضمن تزويد المتدربين بصورة واضحة عن الدور الذى يمكن أن يلعبه تعليم الكبار

(ج) أن يأخذ فى إعتباره أهمية الفروق بين المتدربين .

(د) أن يراعى تزويد المتدرب بأسس تهم الطالب الكبير كإنسان له خصوصيته وإحترامه

(هـ) أن يستهدف توجيه المتدرب ومساعدته على دراسة البيئة التى سيعمل فيها والتعرف على حاجات زبائنه .

(و) أن يعتمد المحتوى التدريبى على معالجة المشكلات من زوايا متشابكة تستخدم تخصصات متداخلة ومتقاطعة * بما يضمن وحدة المعرفة .

(ز) أن يكون الأساس فى محتوى البرنامج إثارة رغبة المتدرب للتحول من متعلم إلى قابل للتعلم وقابل للتدريب مدى الحياة ، وقبل هذا وذلك لابد أن يراعى فى تصميم المحتوى أن يلبى تحقيق التطوير والتغيير السلوكى الذى هو الهدف النهائى من التدريب .

---

* INTERDISCIPLINARY AND CROSSDISCIPLINARY

٣- *وسائل التدريب :*

٥٢- الوسائل التدريبية هى القنوات التى تستطيع من خلالها المعلومات والخبرات أن تنتقل بفاعلية من المدرب إلى المتدرب والعكس . وبدهى أن اختيار مثل هذه القنوات لابد أن يخضع لمعايير فى مقدمتها المحتوى التعليمى للبرنامج التدريبى ، فإذا كان هذا المحتوى هو التدريب على مهارات الإتصال مثلاً ، فإن الوسيلة التدريبية المناسبة ينبغى أن تضمن ممارسات تطبيقية مثل أسلوب تمثيل الأدوار مثلاً ، وإذا تضمن المحتوى التعليمى مهارات صنع القرارات فإن الوسائل المناسبة يجب أن تتضمن ممارسات لحل المشكلات ومواجهة المواقف التربوية مثل أساليب سلة القرارات والمباريات والمحاكاة وغيرها . لذا ينبغى أن يكون لكل مخرج سلوكى للمنظومة التدريبية وسيلته أو وسائله التى تستطيع أن تحققه ولعل الجدول التالى يوضح فكرتنا هذه [٤٦] .

نوع المخرج السلوكى	التقنيات الأكثر مناسبة
المعرفه (تعميمات حول الخبرة ، والمعلومات الذاتية)	محاضرات ، تليفزيون ، مناظرات ، مناقشات ، استبارات ، ندوات ، مناقشة عن طريق الحوار PANEL ، استبار جماعى ، أحاديث ومناقشات ، مصور متحركة شرائط أفلام ، تسجيلات مناقشة لكتاب قراءات .
الفهم (تطبيق المعلومات والتعليمات)	مناقشات سقراطية ، مناقشة لحل مشكلة مناقشة حالات ، أسلوب المصادفة ، والحادث الحرج INCIDENT ، طريقة الحالات ، مباريات .
المهارات (إدخال الطرق الجديدة للأداء من خلال الممارسة)	تمثيل الأدوار – تمرين سلة القرارات ، مباريات ، متاهات الفعل وحالات المشاركة ، اختبار تنمية الحساسية (مجموعة التدريب T. GROUP ، تمارين غير لفظية ، تمارين ممارسة المجارة ، تدريب خاص .
الاتجاهات (تبنى مشاعر جديدة من خلال ممارسات عظيمة النجاح أكثر من الممارسات القديمة)	مناقشة للخبرة المشتركة ، مناقشة متمركزة حول الجماعة ، تمثيل الأدوار أسلوب الحادث الحرج ، أسلوب الحالات ، مباريات ، حالات المشاركة – أختبار تنمية الحساسية ، تمرين غير لفظى .
القيم (تبنى معتقدات وتنظيم أولوياتها)	تليفزيون ، محاضرات ، (أوامواعظ) مناظرات ، حوار ، ندوات، احاديث ومناقشات ، صور متحركة ، دراما تدريبية ، مناقشة موجهة ، مناقشة للخبرة المشتركة ، تمثيل الادوار ، اسلوب الحادث الحرج ، مباريات أسلوب تنمية الحساسية .
الاهتمامات (عرض يرجى للأنشطة الجديدة)	تليفزيون ، اسلوب الدروس المعملية ، صور متحركة ، شرائح افلام دراما تدريبية ، مناقشة للخبرة المشتركة معارض ، رحلات ، تمارين غير لفظية .

٥٣- وبالإضافة إلى معيار المحتوى التعليمى هناك معايير أخرى لا تقل عنه أهمية إن لم تزد عليه ، وهى مدى ملاءمة الوسيلة التدريبية للمتدربين ومدى مشاركة المتدربين فيها ، ودرجة إلمام المدرب بها .

كذلك تؤثر عوامل مثل حجم المجموعة موضع التدريب فى إختيار الوسيلة التدريبية المناسبة وكذلك كون البرنامج التدريبى داخلياً أم خارجياً، ومدى ملاءمة الوقت والمكان لكل وسيلة على حدة ، وأيضاً هناك معايير التكلفة والعائد المتوقع للوسيلة التدريبية بالمقارنة بإمكانات المنظمة فالمقارنة بين وسائل التدريب هى فى الواقع مقارنة بين وسائل للاستثمار البشرى ، وبالتالى فيجب أن تخضع لحساب نفقة هذا الاستثمار ، وحساب العائد المتوقع منه فى المدى القصير وفى المدى الطويل (٤٧) .

نماذج لبعض أساليب تدريب القادة الإداريين لتعليم الكبار :

٥٤- لعله من المفيد ونحن بصدد اختيار أساليب التدريب أن نعرض بعضاً من أحدث هذه الأساليب وخاصة تلك التى تصلح للتدريب القيادى (التنمية الإدارية) لإدارى تعليم الكبار ومن بين هذه التقنيات والأساليب أسلوب سلة القرارات IN-BASKET TECHNIQUE وأسلوب تنمية الحساسية أو المجموعات التدريبية SENSITIVITY TRAINING OR T.GROUP أسلوب الحادث الحرج CRITICAL INIDENT TECHNIQUE المباريات الإدارية MANAGEMENT GAMES .

أسلوب سلة القرارات :

٥٥- يتميز هذا الأسلوب الحديث بقدرته على تقديم موقف يشابه مواقف العمل اليومية والروتينية للمديرين حيث يطلب منها إتخاذ قرارات ، بشأن

ما يصلهم فى سلة البريد من مشكلات ، مبنية على ما يتوافر لديهم من معلومات عن المشكلات المعروضة ، وخلال زمن قصير ومحدود .

٥٦- ويتم هذا الأسلوب بتوزيع المتدربين على مكاتب متباعدة عن بعضها قدر المستطاع حيث توضع سلة بها عدد من الوثائق والخطابات والتقارير والمذكرات على مكتب كل متدرب ، ويراعى أن تكون هذه الوثائق متشابهة للوثائق التى يتعامل معها المتدرب يومياً فى عمله ، كما يراعى أن تتشابه هذه الوثائق لدى كل متدرب وأن تتدرج مسائلها من السهل للصعب ، يطلب بعد ذلك من المتدرب أن يستجيب للوثائق وأن يسجل إستجابته خطياً حيث يتخذ قرارات بشأنها ، وأخيراً يجتمع المدرب بالمتدربين فى نهاية اليوم التدريبى حيث يطلب من كل متدرب عرض ما كتبه من حلول وقرارات حيث تتم مناقشتها جماعياً ، وقد تصل هذه المناقشة إلى إتفاقات وقد لا تصل (٤٨) .

٥٧- وبدهى أن مثل هذه الطريقة الواقعية تستطيع أن تشكل إمتداداً واقعياً للمتدربين وتمكنهم من محاكاة مواقف الحياة اليومية والتعامل معها بفاعلية وتركيز ، كما إنها تزيد من قدرات المتدرب القيادى من إتخاذ القرارات المناسبة فى ظل قيود قلة المعلومات ، كما تفيد فى توجيه نظر المتدربين لتأثير الظروف المحيطة بالموقف فى المشكلات الحقيقية وبالتالى تحديد دقيق لنقاط القوة والضعف ونواحى العلاج وبالإضافة إلى ما يحمله هذا الأسلوب من متعة وتحد وتحريك لإهتمامات المتدربين (٤٩) .

ومع ما يقدمه هذا الأسلوب من إمكانات وإضافات لقدرات المتدربين ، إلا أنه يعاب عليه إرتفاع تكلفته لحد كبير ، إلى جانب متطلباته الصعبة والتى أهمها الإعداد الخاص للمدرب الذى يعهد إليه مسؤولياتها ، هذا إلى جانب طول فترة التدريب عليه .

أسلوب تنمية الحساسية :

٥٨- و يعد روبرت تاننبنوم R. TANENBANM أول من ابتكر هذا الأسلوب التدريبي وهو يعتبر إمتداداً لأساليب المعالجة الجماعية للسلوك البشرى الفعال ، ويهدف عموماً إلى زيادة حساسية المتدربين إلى العلاقات الإنسانية ، حيث يفهم ذاته ويتمكن من فهم الآخرين والتعرف على آراء الآخرين فيه . فهذا التدريب أو التنمية يعتمد أساساً على التلقائية وعلى استغلال الجماعة كوسيلة لتغيير الإتجاهات عن طريق دفعهم لتناول مشكلاتهم على مستوى التفكير الجماعى .

٥٩- ويتم هذا الأسلوب بعقد اجتماع المجموعة من المتدربين (مديرين غالباً) كمناقشة العلاقات بينهم والتعبير عن مشاعرهم الحقيقية وسرد آرائهم عن الآخرين وتصرفاتهم بصراحة تامة . ويكون هذا الاجتماع بلا هدف محدد أو جدول أعمال ، حيث يترك لهم حرية اختيار موضوع النقاش ولا يزيد دور المدرب عن متابعة الحوار والمناقشات بينهم والتدخل لتوجيهها أحياناً والمساعدة فى تقديم نماذج سلوكية جديدة لهم تسهل اتصالاتهم وتعلمهم من تفاعلاتهم .

ويؤخذ على هذا الأسلوب كلفته المرتفعة نتيجة اعتماده على مدربين على درجة مرتفعة من الكفاءة . كما قد تؤدى التلقائية أو القسوة الحقيقية إلى حدوث بعض الانهيارات العصبية (٥٠) .

أسلوب الحادث الحرج :

٦٠- ابتدع هذا الأسلوب بول بيجورز PAUL H. PIGORS ، وهو يسمى أحياناً بتحليل المواقف والأحداث . ويتلخص هذا الأسلوب فى عرض حالة

تمثل موقفاً أو حدثاً صغيراً مأخوذاً من الحياة العلمية ، وهذا الموقف يتطلب إتخاذ قرار أو علاج . ولا يتم عرض جميع التفصيلات المتصلة بالمشكلة على المتدربين ، بل يحتفظ المدرب بأغلبها ويقوم بتقييمها لكل متدرب حسب حاجته كما تتضح من الأسئلة التى يطرحها ، وفى حالة الحصول على الحقائق تقوم المجموعة بالإتفاق على النقاط التى يتم التركيز حولها فى المناقشات ، وعلى كل متدرب كتابة الحل الذى يعتقد فيه ويجتمع المتدربون وتناقش الحلول . ثم يتم تجميع الحلول المتشابهة فى شكل وجهتى نظر ويتولى ممثل لكل مجموعة الدفاع عن وجهة نظر معينة فى مواجهة وجهة النظر الأخرى ، وبعد مناقشة الحلول المقترحة ، يعد المدرب على المتدربين الحل الذى طبق فى الحياة العملية فعلاً (٥١) .

ويتميز هذا الأسلوب بأن خبرته التدريبية خبرة نشطة تتطلب التفاعل مع الأفراد الآخرين فى المجموعة التدريبية ومع المدرب لتهيىء التغذية العكسية المباشرة لكل من المدرب والمتدرب ، أو تتيح للمدرب أن يقدم تدعيماً مباشراً للمتدرب من خلال إجابته على الأسئلة التى توجه إليه . ويعاب على هذا الأسلوب التصنع والإفتعال فى بعض الأحيان حيث أن الأمر يتطلب من المدرب إعداداً خاصاً لمحتوى هذا الأسلوب ، كذلك فإنه يحتاج لمدرب عالى التأهيل وهى عملية غير متيسرة باستمرار (٥٢) .

المباريات الإدارية :

٦١- هذا الأسلوب التدريبى عنوانه مضلل ، فقد يتبادر إلى الذهن أنه يختص فقط بألعاب قتل الوقت مثل النرد وكرة القدم وغيرهما . لكنه فى الواقع يهتم بكل أنواع المواقف التى يتوقف عليها سلوك الفرد جزئياً على

سلوك غـيـره من الناس ، وممثلو أدوار السلوك يأخذون بعـين الاعـتـبـار سلوك غيرهم المتوقع عندما يختارون سبل سلوكهم (٥٣) .

وفى هذا الأسلوب يتم تدبير موقف تدريبى مشابه لمواقف العمل الطبيعية للمدير ، حيث يقسم المتدربون إلى مجموعات صغيرة (٥-٧ أفراد عادة). وكل مجموعة تمثل مؤسسة منفصلة ويقدم المشرف على المباراة معلومات محددة عن الموقف المصمم للمبـاراة (مثل تعيين أفـراد أو الصراع على مخصصات الميزانية) ، ويطلب من كل مجموعة إتخاذ القرارات المناسبة للموقف فى ضوء البيانات والمعلومات المعطاة عنها .

وتحسب نتيجة كل قرار بناءً على أسلوب محدد غير معروف للمتدربين ، وتبلغ نتائج القرارات إلى كل فريق ، وعلى ضوء هذه النتائج تعاد دراسة الموقـف فى جولة ثانيـة ، وإتخاذ قـرار جديد وهكذا تستمر المباراة لعدة جولات ، والمفروض أن يتـولى كل فريق تحديد أهدافـه ورسم استـراتيجـيـة قصيرة وطويلة المدى لمواجهة المشكلة ، وهى تعتمد فى ذلك على عدد من العلاقات الرياضية وتقترح القرارات المناسبة لها ، ويكون الفريق الفائز هو الذى يحقق الهدف بفاعلية أكبر ويتم إعلان النتيجة فى إجتماع عام تناقش فيه الحلول ومزايا الفريق الفائز . (٥٤)

٦٢- ومن الجلى أن هذا الأسلوب يصلح لتـدريب وتنمـيـة مـهـارات الكوادر الإدارية العليا فى إتخاذ القرارات فى مجالات التخطيط ورسم السيـاسات والتنظيم والرقابة وذلك فى ضوء المعطيات والمعلومات المتاحة لديهم ، كما أنه أسلوب عملى بواسطته يجرب المدير قراراته ويتعلم من أخطائه ، كما تزداد فـاعليـة هذا الأسلوب إذا مـا طابقت المشكلات المشـارة فى المبـاريات البـيـئـة الحـقـيـقـيـة للمـتـدربين ، لأنه إذا لم يتـحـقق ذلك فـقـد الأسلوب

مصداقيته ، ومما يعاب أيضاً على هذا الأسلوب خلقه لبعض الحساسيات بين المتدربين فى الفرق المتنافسة تستمر بعد المباراة ، كما أنه أسلوب مكلف ، ويغفل الجوانب الإنسانية للمشكلات لتركيزه على الجوانب الكمية(٥٥).

٤- *زمان التدريب ومكانه :*

٦٣- يتوقف تحديد زمان التدريب على عدة عوامل منها خبرات المتدربين واحتياجاتهم التدريبية ونوعية الأساليب التدريبية المستخدمة ، فبعض الأساليب يحتاج إلى فترة زمنية طويلة فى تطبيقها مثل دراسات الحالات والمباريات ، فى حين أن أساليب أخرى لا تحتاج لمثل هذا الوقت مثل المحاضرات والمؤتمرات والمناقشات ، كذلك فإن هدف البرنامج يحدد زمن هذا البرنامج فإذا كان الهدف هو إكساب معلومات مثلاً ، فالبرنامج فى هذه الحالة لا يستدعى فترة طويلة ، وعلى العكس مما لو كان الأمر يتطلب تدريباً متعمقاً على مباريات معينة أو رغبة فى تغيير إتجاهات معينة .

ويفيد فى جدولة البرنامج التدريبى ، بعد الإتفاق على عناصره وبنوده ، إستخدام أساليب التحليل الشبكى NETWORK ANALYSIS لقدرتها على ترتيب خطوات البرنامج ترتيباً منطقياً يفيد فى إنجاز أنشطته المتعاقبة والمتوازية ، فى الفترة الزمنية المحددة له ، وفى حدود التكلفة المرصودة لتنفيذه ، بل إنه قد يفيد فى تخفيض التكلفة دون مساس بجوهر البرنامج إذا ما خطط لذلك جيداً .

٦٤- أما بالنسبة لمكان البرنامج التدريبى فإن هناك نوعين رئيسيين أحدهما يتم داخل المؤسسات المعنية ويخضع بالتدريب لإشرافها ورقابتها ومتابعتها ، ثانيهما يتم خارج المؤسسات وفيه يقل تأثير المنظومة على البرنامج

وتتوقف المفاضلة بين هذين النوعين من التدريب على عوامل منها ، مدى توافر الإمكانات الداخلية للتدريب بالمؤسسة ، تعدد جهات ومراكز التدريب الخارجية و مناسبة موضوعات التدريب بالاجهزة الخارجية للاحتياجات التدريبية للمؤسسة و مناسبة أساليب التدريب المتبعة فى الاجهزة لنوعية أفراد المؤسسة المطلوب تدريبهم و مستويات الدارسين الآخرين الذين يشتركون فى الدورات التدريبية الخارجية و مدى توفير عوامل الرقابة على الدارسين فى الأجهزة والمراكز التدريبية الخارجية (٥٦) .

ويفضل عامة أن يكون التدريب داخليا إذا كان نمط التدريب فرديا أما إذا كان جماعيا فيفضل أن يتم فى قاعات أو مراكز تدريبية تخصصية حتى تتوافر الإمكانات التى تتناسب معها .

٥- إختيار المتدربين :

٦٥ - مع التنوع الكبير فى مصادر الحصول عليهم . فإنه من المتوقع أن تتوقف عملية اختيار المتدربين فى أى برنامج تدريبى على عوامل كثيرة لعل من أهمها ، الخبرات الوظيفية والعقلية ، إلى جانب المؤهلات العلمية والتخصصية ، والعمر ، وحجم البرامج ، لذا كثيرا ما ينصح بتخصيص برامج تدريبية متنوعة تتوافق مع كل عامل من هذه العوامل .

٦٦ - ويراعى فيمن يتم ترشيحة كمتدرب فى البرامج التدريبية أن تكون لديه حاجة حقيقية للتدريب تحدد بدقة ، وان تكون لدى هذا المتدرب قناعة حقيقية بجدوى التدريب وأهميته له ولمؤسسته ، وأن يكون متحمساً له ، مقبلاً عليه ، ومتفهماً لأهدافه . كما يراعى أن يتناسب مستوى المتدرب مع مستوى البرنامج بما يضمن حسن استيعابه لموضوعاته وبنوده .

٦- اختيار المدربين والمحاضرين :

٦٧ - يمثل المدربون عصب المنظمة التدريبية . لذا فإنه من الأهمية بمكان التدقيق فى انتقاء هؤلاء المدربين أو الخبراء والحرص على أن يكونوا من أكفأ العناصر فى تخصصهم علميا وعمليا حتى يؤتى البرنامج التدريبى ثمرة . ويوصى فى العادة أن تضم قائمة المدربين والخبراء أساتذة من الجامعات ومراكز البحوث مشهودا لهم بالكفاءة العلمية وممن لهم خبرة وتمرس بالتدريب كما يمكن الإستعانة فى أحيان كثيرة بالخبراء التربويين والمدربين الممارسين ممن يمتازون بالخبرة العلمية فى تدريب كوادر التعليم المستمر للكبار ، حتى يكونوا ملمين بمشكلات العمل فى حقل تعليم الكبار ومحو الأمية وبحيث يقدرون على تطويع تخصصاتهم وخبراتهم لإفادة المتدربين وتنميتهم إدارياً وفنياً .

كما يفترض إلى جانب السمات العلمية والخبرات العملية ، أن يتفهم المدرب سيكولوجية المتدربين وأن تكون قيادته لهم على نحو يتسم بالجدية والفاعلية وفى إطار من الديمقراطية وحرية النقد والمناقشة وأن تتوافر للمدرب خصائص النضج والثقة فى النفس حتى تنعكس هذه الصفات على المتدربين ويشعرون بالإطمئنان .

٧ - تكاليف البرنامج التدريبى :

٦٨ - تأتى أهمية حساب هذه التكاليف من أن الموارد المالية تزود المنظومة التدريبية بالقوة الشرائية الضرورية للحصول على المدخلات البشرية والفيزيقية للمنظومة التدريبية . فبقدر توافرها بقدر ما يتوقف نجاح البرنامج التدريبى من عدمه، فمستوى المدربين والمحاضرين وكفاياتهم

ومدى التدريب ومكانه ومستوى التقنيات والأساليب المستخدمة وغيرها من مدخلات المنظومة التدريبية يتوقف تماما على ميزانية البرنامج التدريبى :

٦٩ - وتقسم التكاليف اللازمة للبرامج التدريبية عموما لنوعين ، أحدهما نفقات استثمارية وأخرى تشغيلية . وتتضمن النفقات الاستثمارية كافة ما ينفق على المبانى والتجهيزات والمعدات . فى حين تضم النفقات التشغيلية :

(أ) تكاليف مباشرة : وهى التى تنفق على برنامج معين كحساب رواتب ومكافآت المدربين ، والمعدات الخاصة بكل برنامج وتسهيلاته .

(ب) تكاليف غير مباشرة: وهى التى تنفق فى إعداد وتجهيز البرامج التدريبية بصفة عامة والتى يصعب تحميلها على برنامج تدريبى بعينه . (٥٧)

ومما ينبغى ملاحظته أن عملية تخطيط الموازنات التدريبية ووضعها لا تنال عناية كبيرة من جانب مخططى التدريب أو مسئولى المراكز التدريبية على الرغم من أهميتها الفائقة ومن بين هذه التقنيات ، الميزانية المبرمجة PROGRAMME BUDGETING

وتحليل التكلفة / المنفعة cost benefit analysis

وتحليل الكلفة / الفاعلية COST EFFECTIVENESS ANALYSIS

تقويم البرامج التدريبية :

٧٠ - بالرغم من الاهتمام بمسألة تقويم البرامج التدريبية وقياس مردودها ، كضمان لتبرير استمرارها واتخاذ قرار مناسب بشأنها إلا أن عناية محدودة

توجه لمثل هذا التقويم ، كما أن هناك سوء إدراك؛ لجدوى التقويم للتدريب وأهميته للفرد والمنظمة والمجتمع .

٧١ - والتقويم يستهدف ، فى التحليل الأخير ، قياس فاعلية وكفاءة الخطة التدريبية ومدى تحقيقها للأهداف المقررة مع إظهار جوانب الضعف والقوة فيها ، كما أنه ينشد على المستوى الإجرائى : تحقيق غرضين رئيسيين .

أولهما تفسيرى ، ويعنى تبرير قيمة البرنامج بالنسبة لمخططى التدريب والمشرفين عليه وأيضا بالنسبة لعملاء البرنامج التدريبى والمجتمع ، ويطلق على هذا التقويم التفسيرى اسم التقويم التجميعى Submmative Evaluation

أما الغرض الثانى فهو تحسين اتخاذ القرار عن طريق تقديم معلومات لمديرى البرامج التدريبية تمكنهم من تحسين جودة البرنامج ، وهو ما يطلق عليه التقويم البنائى أو التركيبى Formative Evaluation وكلا النوعين من التقويم يجب أن يدخل ضمن عناصر أربعة رئيسية للبرنامج التدريبى ، وهى الأهداف والتصميم والعمليات والمنتج ، ويمكن تصوير هذا الإطار فى الشكل التالى : (٥٨)

	الأهداف	التصميم	العمليات	المنتج
تفسيرى (تجميعى)				
اتخاذ القرار (تركيب)				

٧٢ - تأسيساً على ذلك فإن المعايير التى يتم فى ضوئها تقويم البرنامج التدريبى هى : أهداف البرنامج ، وتصميمه ، وعمليات التدريب ذاتها ، ونتائجه النهائية . وتأتى بعد هذا معايير تقويم المتدربين وهى ، رد فعل المتدربين لبرنامج التدريب والتعليم ، وسلوك المتدرب فى العمل ،و نتائج الأداء التنظيمى .

أما المعيار الاول ، وهو رد الفعل فيتصل بتقييم التعليم والسلوك والنتائج من خلال استمارات استقصاء تحتوى على أسئلة عن مدى شعور الفرد بالاستفادة من البرنامج ، وأى الجوانب مفيدة بالنسبة له أكثر من غيرها . ومع سهولة تطبيق هذا المعيار ، الا أن صدق البيانات التى نحصل عليها تعتبر محل شك وتساؤل ، خاصة إذا علمنا أن تصور الفرد وإدراكه لأثر برنامج التدريب عليه شىء . والاثر الفعلى للبرنامج على معلوماته ومهاراته شىء أخر .

والمعيار الثانى هو التعليم ، وهو يستخدم لتحديد مدى التحصيل وتعلم المتدربين عن طريق جمع المعلومات عن المعارف والحقائق والمهارات التى استطاع المتدربون إكتسابها . وينبغى عند قياس التعليم مراعاة مبادىء من أهمها ، ضرورة قياس التعليم على شكل نتائج كمية . أن يتبع أسلوب من شأنه أن يحقق ربط أى تعلم قبل التدريب وبعده بالبرنامج التدريبى .

أما تقويم السلوك أثناء العمل ، وهو المعيار الثالث ، فيتصل بالانجازات الحقيقية فى سلوك المتدربين من خلال قياس التغير فى السلوك وتقييم هذا التغيير بعد مرور عدة شهور من انتهاء البرنامج ، ويقوم بهذا التقويم المتدرب بنفسه ورئيسه ومرؤوسوه وزملاؤه . أما المعيار الأخير وهو النتائج النهائية فيقيس عائد التدريب بالنسبة لأهداف المنظمة مباشرة من خلال

مقاييس التكلفة ، والربحية والغياب والشكاوى . ورغم الموضوعية الظاهرية لهذه المقاييس ، الا أن استخدام معيار النتائج التنظيمية لقياس فاعلية التدريب يضع أعباء غير واقعية على ما يمكن أن يحققه أى نشاط للتدريب . فهذه النتائج لا تحدد ، باستمرار ، تبعا لأداء الأفراد ولكن بتدخل عوامل أخرى .(٥٩)

الخلاصة :

٧٣ - يتعين علينا فى هذا المقام أن نشير إلى أن الإطار الذى قدمناه للتدريب . والمرتكز على كون التدريب منظومة مفتوحة متكاملة . إنما يقدم لنا إمكانات مزدحمة :

فهو أولا يستند إلى ظهير اجتماعى (البيئة المحلية على المستوى الصغير والسياق المجتمعى على المستوى الاكبر) يؤثر فيه ويتأثر به .

ثانيا : يقوم على مبدأ المشاركة بين جميع أطراف العملية التدريبية ، سواء فى مراحل تحديد الاحتياجات التدريبية أو انتقاء الخبرات التعليمية أو تشخيص المشكلات والصعوبات أو تخطيط الحلول المقترحة وتقويمها . ومبدأ المشاركة هنا يعتمد على تصور فحواه قدرة المتدرب الكبير على توجيه ذاته وما التدريب الا عنصر معزز لهذا التوجيه .

ثالثا : يؤكد فكرة الاستمرارية فى التدريب . فالافق الزمنى للمنظومة التدريبية ممتد الى مالا نهاية فى ظل القيود الشمولية والاقتصادية وتبعا لحجم ما يتحقق من أهداف.

رابعا: يستهدف عنصرى الكفاية والفاعلية ، الكفاية كما تتمثل فى مدى مطابقة عوائد التدريب لما استثمر من موارد وجهود فى المنظومة التدريبية

والفاعلية كما تتجسد فى القدرة على تحقيق أهداف المنظومة ورفع مستوى خدماتها .

وبدهى ان مثل هذه الإمكانات للإطار المقترح ، وغيرها ، انما تدعونا لتدارسه والتفكير من حوله بعمق من أجل إعادة النظر جذريا فى نظم التدريب الحالية فى قطاع الكبار ومحو الأمية والعمل على زيادة كفاية برامجها وتحسين فاعليتها .

الفصل السادس

التنسيق بين الجهود الرسمية والشعبية

نموذج استراتيجى لجهود محو الأمية

الفصل السادس
التنسيق بين الجهود الرسمية والشعبية
نموذج استراتيجى لجهود محو الأمية

المشاركة الشعبية : الدلالة والأهمية

راج فى أواخر الستينيات من هذا القرن استخدام مصطلح المشاركة PARTICiPATION بمرادفاته ، وتضميناته المتعددة فى العديد من الأدبيات الاجتماعية والتنموية .

كما شغل العديد من علماء السياسة والاقتصاد والاجتماع والإدارة ببحث المشاركة علميا وفلسفيا . وذلك كانعكاس لزيادة الطلب الاجتماعى والعالمى على المشاركة على كافة المستويات الدولية والقومية والمحلية ، فالدول بوجه عام ، ودول العالم الثالث بوجه خاص ، تطالب بأن تشارك بنفس الدرجة وعلى نفس المستوى من التكافؤ فى جميع القرارات السياسية العالمية ، بخاصة تلك التى تؤثر فيها ، وكذلك الجماعات بكل ما لديها من تحديات تحاول فى كافة أنحاء العالم أن تثبت وجودها وترفض أن تكون فى أوضاع ثانوية خاضعة لمراكز القوى [١] وعلى المستوى الفردى ، أدت الزيادة فى وعى الأفراد بحقوقهم الأساسية ، وفى مقدمتها المشاركة ، وزيادة رغبتهم فى إشباع حاجتهم إلى المشاركة ، لتأكيد كرامتهم ، إلى تعميق الاهتمام بموضوع المشاركة .

* اعدت هذه الدراسة كورقة رئيسية لأعمال الحلقة الدراسية فى تأصيل مفهوم العون الذاتى فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار " فى دولة الامارات العربية المتحدة فى الفترة من ٧ إلى ١٠ نوفمبر ١٩٨٧ .
وقد نشرت هذه الدراسة فى مجلة التربية المستمرة .

وقد دخل اصطلاح المشاركة إلى الأدبيات التربوية فى بدايات السبعينيات حيث يعتبر عام ١٩٧٣ علامة مهمة فى تاريخ هذا المصطلح إذ عقد مؤتمران عن المشاركة فى مجال التربية أحدهما دعت إليه منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية QECD والثانى عقده مجلس التعاون الثقافى التابع للمجلس الأوروبى " بيروكسل" وعقد المؤتمر الأول فى يناير ١٩٧٣ تحت عنوان تخطيط المشاركة فى التربية PARTICIPATORY PLANNING IN EDUCATION وعقد الثانى فى نوفمبر من العام نفسه لدراسة المشاركة والتدرب عليها فى التربية .

. PARTICIPATION IN EDUCATION AND TRAINING FOR . PARTICIPATION

وفى أواخر عام ١٩٧٦ تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم استراتيچية عربية لمحو الأمية أقرتها فى مؤتمر الاسكندرية الثالث الذى عقد فى بغداد ، ومن خلال هذه الاستراتيچية تم إدماج مصطلح المشاركة فى الفقه التربوى العربى ، حيث جاء فى المبدأ الخامس لهذه الاستراتيچية تأكيد على المشاركة الشعبية والجماهيرية الواعية وضرورة توجيهها وتوظيفها فى حركة عون ذاتى تسهم فى محو الأمية حضاريا ، كما أكد المبدأ الرابع للاستراتيچية على ضرورة استقطاب وتحريك الإرادة الشعبية كعامل مؤثر وفعال فى حملات محو الأمية أو مشروعاتها العامة ، إيمانا بأن المشاركة الشعبية هى التعبير الصحيح عن الإرادة الجماهيرية تعبيرا عن مصالحها فى إطار التوجهات التنموية العليا للمجتمع .

ولهذا كله نستطيع أن نؤكد على أهمية المشاركة بكافة أشكالها ومجالاتها باعتبارها ليست تعبيرا صادقاً عن حق من حقوق الانسان وحاجة من حاجاته

الأساسية فقط ولا لكونها مبدءا ديمقراطيا وأداة للتنمية الفعالة ، بل لكونها أيضا أسلوبا للممارسة السياسية وتعبيرا عن المسئولية الاجتماعية والتربوية للمواطن .

(أ) المشاركة كحق إنسانى ومبدأ ديمقراطى :

فقد تضمنت كافة المواثيق المتصلة بحقوق الانسان وكذا الدساتير والقوانين الدولية حق الانسان فى أن يشارك فى قضايا مجتمعه عن طريق إبداء الرأى أو تقديم المعونة للآخرين أو الاشتراك فى إدارة الشئون العامة لبلاده بطريقة مباشرة أو غير مباشرة منظمة أو حرة ، وكذا حقه فى أن يشارك فى الحركة الثقافية لمجتمعه بحرية.

كما أن الاعلان العالمى لحقوق الانسان يقرر أن الجهل يعوق الانسان عن تحقيق ذاته لذا يقر حق التعليم ، فالمشاركة إذن - كمبدأ انسانى / وديمقراطى - تعطى الانسان الحق فى إخضاع كافة المسائل والموضوعات التى تؤثر فى حياته وحياة جماعته ومجتمعه للمناقشة وابداء الرأى . وغير خفى أن هذا الحق ليس مطلقا على عواهنه بل إنه من المفيد أن يقترن بشىء من التخطيط يضمن فاعليته ويجنبه مخاطر الفوضى ، فالمشاركة المخططة تقلل من السلبية وتتيح الفرص المناسبة لمباشرتها " كعادة وسلوك اجتماعى ومهارة ذاتية يفخر بها أصحابه كمواطنين". (٢)

وقد وقفت مع هذا الحق حركات اليسار الجديد الطلابية فى أواخر الستينيات وأفكارهم ، ولاسيما أفكار هربرت ماركيوز فى مؤلفه الأشهر "الإنسان ذو البعد الواحد»، وهذا ما حمل عددا من المفكرين الغربيين إلى محاولة إحتواء هذه الفكرة بالدعوة إلى مفهوم " الديمقراطية المشاركة (٣)" تلك الديمقراطية التى تقوم على فرضية أساسية يلخصها «ماكفرسون» فى أنه من المرغوب فيه إيجاد

نظـام يحقق قدرا من المشاركة أكبر مما يحقـق النظام الديمقراطى الليبرالى الحالى . وإن هذا النظـام (الديمقراطية المشاركة) يعتبر أحد نماذج الديمقراطية الليبرالية . كما ظهرت دعاوى أخرى أكثر إيجابية فى دول العالم الثالث عبرت عنها نظريات عـديدة (٤) لعل من أهمها نظرية التبعية DEPENDENCY THEORY ، وخاصة عند بريبيش ويتلهايم ودوى سانتوس وسمير أمين ، ونظرية التحرر LIBERATIONS THEORY وبخاصة عند باولوفرايرى .

فى هذه الحدود ، تصبح المشاركة فى مجال التربية عموما تعبيراعن ديمقراطية التربية من حيث قدرتها على زيادة اهتمام الفئات المستفيدة من العملية التربوية بها وتؤكد الشعور بالمسئولية تجاهها ، وتؤمن تحريك طاقات عديدة متوفرة فى المجتمع يمكن أن تساهم فى معالجة قضية التربية ومشكلاتها ، وهى أيضا وسيلة لتوفير الموارد المالية والطاقات البشرية والمواد اللازمة لزيادة فعالية النظام التربوى (٥).

وإذا نظرنا من الناحية الموازية ، إلى محو الأمية ، الأبجدية والوظيفية والحضارية ، لوجدناها هى الأخرى تعبيراً عن حق إنسانى وحاجة من حاجات الانسان الأساسية ورغبة فى التعلم والتفتح الذاتى والاجتماعى . كما انها أداة للتحرر من كافة صور السلب والقهر والتبعية والاغتراب ، ومن هنا يصبح من المستحيل الفصل بين المشاركة ومحو الأمية باعتبار الأولى هدفا وشرطا للتأثير فى آن واحد ، فمحو الأمية لايصبح فعالا إلا بقدر ما يشعر الشعب - وبخاصة النساء والفئات المحرومة من (الأقليات) - بالحاجة إلى التعليم لمواجهة المطالب الجوهرية وإشباع الحاجة إلى المشاركة فى صنع وإصدار القرارات المؤثرة فى حياته وتشكيل مستقبله(٦).

(ب) المشاركة كمبدأ تنموى وعمل سياسى:

وتأتى أهمية المشاركة فى هذا الجانب من كونها أحد المرتكزات الأساسية لكافة التوجهات والاستراتيجيات التنموية الفعالة ، وتأتى كذلك من الإحساس العميق بأن " أحدا لا يستطيع أن يقود التنمية لصالح الشعب دون إسهام من الشعب نفسه " فالتنمية الجادة لاتقوم إلا بالاعتماد على النفس ، وإن الاعتماد على النفس يعنى الاعتماد على الشعب كله ، وليس على قلة من أبنائه (٧) . كما أن التحولات الجذرية التى أصابت مفهوم التنمية خاصة فى السنوات العشر الأخيرة قد وجهت التنمية أكثر نحو الانسان كمحور وهدف لها مما يوجب المشاركة الفاعلة والموسعة والجماعات فى الحياة الاجتماعية والوطنية بجميع أشكالها (٨) .

وفى هذا السياق تصبح المشاركة عملا سياسيا ومشاركة سياسية بأوسع المعانى وأضيقها فى آن واحد ، فالمشاركة السياسية فى أوسع معانيها تعنى "حق المواطن فى أن يؤدى دورا معينا فى عملية صنع القرارات السياسية ، وفى أضيق معانيها تعنى حق ذلك المواطن فى أن يراقب هذه القرارات بالتقويم والضبط عقب صدورها من جانب الحاكم "(٩).

وتصبح المشاركة فى هذه الحدود تعبيرا عن مدى ديمقراطية النظام السياسى الحاكم وبيان لمدى حرصه على توفير كافة المنبهات والفرص السياسية اللازمة لقيام المواطنين بمباشرة أدوارهم فى صنع القرارات المتعلقة بهم وبوطنهم وبما يؤدى إلى تعميق إنتمائهم لهذا الوطن والحفاظ على وحدته وحرياته والذود عنها .

وبدهى أنه على قدر حجم وعمق هذه الفرص والمنبهات تكون فاعلية المشاركة السياسية ، بل والممارسة السياسية ككل . فالمتوقع أن تقوم المشاركة ، من حيث هى عمل سياسى . على أساس " إعادة توزيع القوة والسلطة فى

المجتمع ، وإمكانية اتخاذ القرار للناس فى الوحدات الانتاجية وعلى المستويات المحلية والقطرية والقومية . نصيب يتناسب مع الوزن النسبى فى التكوين الاجتماعى وتطوره . ويكون لكل مستوى من هذه المستويات شكله التنظيمى ومؤهلات الانضمام إليه ومجالات اتخاذ القرار فيه ، وتنظيم كل هذه المكونات فى نسق تنظيم اجتماعى - سياسى مترابط " (١٠).

تأسيسا على ما سبق ، فإننا إذا فهمنا الأمية على أنها ، فى تحليلها النهائى ، أمية مجتمع متخلف ودالة لنمط حضارى ، فإن من شأن هذا الفهم أن يقودنا إلى تبين أن جهود محو الأمية ليست قاصرة على التعليم فحسب ، بل إنها مسئولية مجتمعية تشارك فيها كافة التنظيمات الشعبية والتطوعية والرسمية بهدف القضاء على التخلف .

وبالتالى فإن الأمر يقتضى تكامل كافة الجهود المجتمعية (الرسمية والشعبية) على أن تأخذ المشاركة مكان القلب من هذه الجهود ، لأنه لاسبيل أمام برامج محو الأمية لتحقيق غاياتها ما لم تعتمد على إيمان بها واقتناع بأهميتها من جانب الناس فى مجتمعاتهم المحلية . أوفى جمعياتهم وتنظيماتهم وما لم تكن هناك صيغة واضحة تكفل مشاركة هؤلاء الناس فى تخطيط وتنفيذ برامج محو الأمية كجزء من خطة شاملة للتنمية والتحديث . الأمر الذى يجعل المساعدة الذاتية أساسية فى هذا المجال(١١).

كما أننا اذا نظرنا الى محو الأمية كعمل سياسى غير محايد ، شأنه فى ذلك شأن التربية بوجه عام ، فإننا نصل إلى التأكيد على المشاركة من جانب التنظيمات الشعبية والأفراد . فمحو الأمية كعمل سياسى ، كما أكد على ذلك إعلان " برسسيبوليس" ، يستهدف إكساب الأفراد مهارات تحليلية ونقدية تسهم فى زيادة الوعى بالواقع الاجتماعى وتناقضاته وتكشف الظلم وترد القهر

والاغتراب وتعوق كل مالا يشترك الأفراد فى إتخاذ إجراءاته ، وبالتالى تعمل على إحداث تغيير مجتمعى مقصود وفعال ؛ ومن هنا فإن أهمية المشاركة الشعبية التطوعية تتجاوز العمل او الممارسة السياسية المحدودة لتصبح فى جوهرها عملية" تربية قومية لأفراد المجتمع تتم بصورة حياتية يومية تكفل تعميق ولاء الأفراد للمجتمع ومن ثم تكون جهودهم الذاتية هى التى تدفع حركة المجتمع وتدعمها جهود الحكومة وليس العكس"(١٢) .

(ج) المشاركة كمسئولية إجتماعية تربوية :

تشير المسئولية الاجتماعية فى تعريفها الموجز إلى المسئولية الذاتية عن الجماعة أى أنها تكوين ذاتى خاص نحو الجماعة أو الجماعات التى ينتمى إليها الفرد . وهى بذلك تقوم على أساس ثلاثة عناصر متكاملة أولها ويتصل بالوجدان أو الارتباط العاطفى بالجماعه . وثانيها ، يتصل بالوعى ، أى الفهم المزدوج من جانب الفرد لجماعته وللمغزى الاجتماعى لأفعاله ، أما المشاركة فهى اشتراك الفرد مع الآخرين فى عمل مايمليه الاهتمام والفهم لمساعدة الجماعة وتلبية حاجاتها أو حل مشكلاتها (١٣).

ومن هنا فإن المشاركة تمثل جانب التطبيق للمسئولية الاجتماعية إذا اعتبرنا أن الاهتمام والوعى يشير إلى الأبعاد النظرية ، ومن هنا تأتى أهمية المشاركة ، فعن طريقها يتولى الإنسان العربى مسئوليته الاجتماعية عن نفسه وعن الآخرين ويشاورهم فى مناقشة كل ما يهمهم من مسائل ويسهم معهم فكريا وماليا وفنيا ، فى حركة عون ذاتى وجهد تطوعى مثمر لحل قضايا المجتمع ، كما أن المشاركة فى صيغتها الاجتماعية تنمى الشعور القومى بالانتماء وتقضى على مظاهر السلبية والاتكالية وكافة المعيقات السلوكية والاجتماعية الموروثة والوافدة .

وفى هذه الحدود تصبح المشاركة وجهود العون الذاتى عناصر فاعلة فى استقطاب طاقات الجماهير وتحفيزها للمساهمة الاجتماعية . وتولى أدوار أكثر كفاءة وفاعلية . كما تصبح أداة لتفجير الطاقات الإبداعية لدى الأفراد للبحث عن طرق وصيغ جديدة وبديلة لتحقيق القضاء على مظاهر التخلف وعلى رأسها الأمية .

ومن هنا فإن المشاركة والعون الذاتى فى مجال محو الأمية إنما تعبر عن مسئولية اجتماعية بالدرجة الأولى ، كما تمثل ضرورة تربوية ، فى ظل الفهم الواسع لمحو الأمية كحركة تنموية مجتمعية ، وهنا يصبح من الضرورى التأكيد على أن " تحرير الطاقات الشعبية ، واستثارة القوة الخلاقة الكامنة فى النفوس ، وتعبئة الجماهير وحشدها فى حركة عون ذاتى ، وعمل تطوعى وتنظيمها فى أطر شعبية منسجمة . ينبغى أن تكون فى رأس قائمة العوامل المؤثرة فى مستقبل التنمية فى الوطن العربى " (١٤) .

وإذا ما تحقق هذا السياق فإنه يصبح من المتوقع أن يتغير الانسان العربى على نحو إيجابى وفعال فيباشر كافة مسئولياته الاجتماعية باهتمام ووعى وحماس ودافعية ذاتية لا تحجبها معيقات الانسانية ولا مظاهر الخوف والقهر ، بل تهذبها دوافع الايثار والرغبة الحقيقية فى المشاركة بدافع من الولاء والوعى القومى والتنموى .

موضوع الدراسة وهدفها ومنهجها :

يجد المتتبع للجهود العربية المبذولة فى مجال محو الأمية غيابا واضحا لدور الجهود الشعبية والتطوعية فى هذا المجال وإذا وجدت فلا يوجد بينها وبين الجهود الرسمية والحكومية تنسيق كاف ، وإن وجد فهو غير واضح وغير عملى .

ففى دراسة أجريت على الأوضاع القائمة بين الهيئات العاملة فى مجال محو الامية وتعليم الكبار فى الوطن العربى[١٥] وجد أن هناك أشكالاً من التنسيق بين هذه الهيئات تنحصر فى أحد ثلاث لجان وطنية عليا لمحو الأمية وتعليم الكبار ، أو لجان محددة لمحو الامية وتعليم الكبار ، أو إدارات عامة لمحوالأمية ، كما وجدت أشكال من التنسيق بين هذه الهيئات فيما يختص بوضع السياسة العامة وخطط العمل فى هذا المجال وهذه مسئوليات تنفرد بها اللجان الوطنية العليا أو الإدارات العامة لمحو الأمية غالبا ، وقد تشاركها على نحو صورى بعض الهيئات المعنية أو الهيئات العربية والدولية .

ولكن بصفة عامة نستطيع أن نقول ان هذه الصور التنسيقية لا ترقى بأى حال من الأحوال إلى التنسيق بمعناه المتطور والذى نتصور أنه عمل تخطيطى يعنى بتصميم إطار متكامل يعبىء الطاقات والجهود الشعبية والرسمية ضمن سياسة عمل موحدة نضمن حسن استثمارها بما يحقق الأهداف المنشودة بأقصى كفاية وفعالية ممكنة وبدهى أن تصورنا هذا قائم على فهم واضح لوظيفة الفلسفة التنظيمية لتقسيم العمل ودعم العلاقات بين كافة طبقات الشعب ، الأمر الذى يساهم فى القضاء على الفوضى وإزدواجية الاختصاصات والجهود وضياع الوقت وتفتت الخبرات . فالتنسيق فى مجال محو الأمية لا يرقى إلى هذا الفهم ، كما أنه لايتكافأ مع المواجهة الشاملة للأمية ولا حتى على مستوى المواجهات للقطاعات المحدودة ، والأكثر من ذلك أنه لايضع المشاركة الشعبية فى حجمها الذى يتناسب وقدرها وأهميتها . فالواقع أنه مهما اختلفت نوعية الأجهزة أو الروابط التى تعمل للتنسيق فى هذا المجال فإنها كما يقول أحد الاختصاصيين " أبعد عن أن تكون قوة فعالة فى التشاور والتنظيم والتطوير ، وليست قوة ضغط أو تسيير ، تملى على المنظمات والهيئات المعنية سياسات وأوامر تحد من إرادتها أو تقلل من نشاطها " [١٦] .

فى هذه الحدود فإن الدراسة الحالية معنية بالبحث عن إجابة السؤال الرئيسى المزدوج التالى :

كيف السبيل نحو تصميم نموذج للتنسيق الاستراتيجى بين الجهود الرسمية والشعبية فى مجال محو الأمية ؟ وما ملامح هذا النموذج وما محدداته ؟

١٦- ترتيبا على ما سبق فإن الدراسة الحالية معنية ببناء نموذج يسهم فى رفع كفاية وفاعلية التنسيق الاستراتيجى بين الجهود الرسمية والشعبية فى مجال محو الأمية . وتستهدف الدراسة الحالية طرح معالم هذا النموذج وآلياته للمناقشة والتأمل بما يفيد فى إمكانية تطويره وتطبيقه .

وتستند الدراسة الى الفرضية المزدوجة التالية :

(أ) إن النموذج المقترح فى هذه الدراسة يمكنه أن يحقق تنسيقا إستراتيجيا بين الجهود الرسمية والشعبية فى مجال محو الأمية ، وذلك فى نطاق الحدود التى يعمل فيها .

(ب) ان النموذج المقترح فى هذه الدراسة يمكنه أن يحدد مواقع الاختلالات والصعوبات التى تعترض التنسيق بين الجهود الرسمية والشعبية فى مجال محو الأمية وأن يتنبأ بحدوثها .

ولما كانت هذه الدراسة تطمح فى أن تقدم نموذجا تنسيقيا يستطيع أن يفسر التشابكات والترابطات بين التنظيمات الرسمية والتنظيمات الشعبية التطوعية فإن الاستعانة بمنهج تحليلى متكامل يستطيع أن يعطى صورة كلية عن سياقات التنسيق المختلفة ضمن السياق المجتمعى يصبح أمرا ضروريا ،ولعل منهج النظم SYSTEM APPROACH هو أنسب منهج يمكن أن يحقق هذا الهدف

لامكاناته التحليلية التركيبية ولما يقدمه من منهج شامل ومتعمق ومتسع يأخذ المشكلة موضوع الدراسة ، فى سياقها الزمنى الممتد من الماضى فالحاضر والمستقبل ويلتفت للعناصر الرئيسية فى منظوماته بقدر متكافىء ويحلل هذا كله فى إطار التبادل المستمر مع المجتمع بمتغيراته المتعددة ، كما يقدم لصانعى القرارات بدائل وخيارات ممكنة للمشكلة موضوع الدراسة (١٧)

وتحقيقا لهدف الدراسة ، قمنا بتقسيمها إلى ثلاثة أقسام . اختص القسم الأول باستيضاح الخلفية التاريخية للمشاركة والعون الذاتى ، وقدم القسم الثانى تصوراً محدداً لمفهوم المشاركة صيغ فى شكل منظومة متكاملة ، وتكفل القسم الثالث بتأسيس النموذج المقترح وبيان قسماته وحدوده .

المشاركة والعون الذاتى : الظهير التاريخى :

ان المدقق فى التراث العربى الاسلامى سيجد أن المشاركة والعون الذاتى وما يرادفهما من مفاهيم تعبر عن قيم اجتماعية أصيلة ، " فالتكامل الاجتماعى والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر والتعاون فى السراء والضراء وحين البأس ، وإبراز قيمة العمل على أنه عبادة " (١٨) كل ذلك يعتبر بعضا من كثير من هذه القيم . وإننا لواجدون فى الإسلام دعوة جلية وقوية إلى المشاركة من عدة مصادر أولها دعوة القرآن الكريم إلى العمل وثانيها القدوة الكريمة من رسول الله صلى الله عليه وسلم عندما نجده يهتم بأمور بيته ، حريصا على أن يشارك أهله ما يستطيع من أعمالهم كما نجدها فى الدعوة إلى الشورى فى نظام الحكم بقوله " وأمرهم شورى بينهم " وفى التأكيد على مسئولية الفرد نحو الجماعة ، ومسئولية الجماعة نحو الفرد " كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته " كما كفل الاسلام الحرية وجعلها أصلا عقيدياً وذلك حتى يتاح للمشاركة أن تترعرع فى

ظلها ، وبذا فإن العقيدة الإسلامية قد صاغت أصول المشاركة الشعبية فى أجلى صورها حيث أنها فريضة إسلامية وليست أمراً تطوعيا فقط (١٩) .

وإذا انتقلنا إلى مستوى الممارسة العادية للمشاركة ، نجد أنها ميزت الحياة الاجتماعية العربية ، وسميت بأسماء عديدة فى البلدان العربية ، كالعون الذاتى ومساعدة الجيران ، والمبادرةإلى نجدة الآخرين ونصرة المظلوم ، والنفير ، بالإضافة إلى العديد من أنماط المشاركة التقليدية كالحماية التى توفرها القبيلة. لأفرادها لتأمين المرعى وموارد المياه كذلك فى إعارة أفراد القبيلة بعضا من أبقارهم وحيوانات اللبن للفقراء من الأهل والعشيرة .. فكلمة النفير مثلا ذاعت فى " السودان" بمعنى العون الذاتى ولتشير إلى نظام تعاونى تقليدى يستنفر أفراد المجتمع بعضهم بعضا فى العمليات الزراعية التى توفرها الأسرة الممتدة لأفرادها بكل جوانب تلك الرعاية الاقتصادية والاجتماعية والنفسية (٢٠) .

ويقدم لنا " حامد عمار " صورة أخرى من مظاهر المشاركة والعون الذاتى فى الريف " المصرى " بدءا من مساندات المرضى والأحداث السيئة ، ومرورا بالمناسبات السعيدة كمولد طفل أو حالة زواج وانتهاء بتقديم عون ذاتى ومشاركات حقيقية مادية أو معنوية فى أهداف أو إنشاءات خيرية او اجتماعية (٢١) . وهناك المزيد من صور المشاركة هذه فى كافة أنحاء الوطن العربى .

أما عندما ننظر إلى الجهود الأوربية التى بذلت للبدايات الحقيقية لمحو الأمية وتعليم الكبارنجد أنها فى معظمها جهود فردية تطوعية ظهرت على يد عدد من المصلحين الاجتماعيين سرعان ما توسعت وتنامت بشكل سمح لها فيما بعد بتكوين هيئات ومؤسسات وروابط خيرية وتطوعية غير ربحية عنيت بإقامة المدارس لتعليم الأميين وتدريبهم ، وقد كان للمؤسسات الدينية نصيب

الأسد فى تلك الجهود سواء اتصل الأمر بتدبير أمكنة التعلم أو تعبئة الموارد المالية اللازمة لها . ومع ازدهار هذه الجهود الشعبية (الفردية والجماعية) سارعت الحكومات بتقديم حمايتها القانونية والمالية لهذه الجهود دون فرض وصايتها عليها او على برامجها فى بعض الأحيان وتدخلها بشكل سافر فى أحيان اخرى .

وفى كل الأحوال صارت هنا تأكيدات على ضرورة وأهمية المشاركات الشعبية وبخاصة فى مجال تعبئة الموارد المالية وتقديم العون المالى . ومن المفيد بهذا الصدد أن نذكر ، من بين مختلف تجارب التمويل التجديدية ، تلك التى قامت بها الحركة البرازيلية لمحو الأمية " موبرال" (MOBRAL) والعمل الثقافى الشعبى أكبو ACPO فى كولومبيا ، والمعهد المختلط للمساعدة الاجتماعية إيماس فى كوستاريكا ، فالحركة الأولى تصدت بشكل رائع لمعضلة الأمية فى البرازيل حيث شمل نشاطها قرى البرازيل جميعا (حوالى ٣٠٠٠ قرية) ، حيث كان تمويل هذه الحركة من قبل مؤسسة ASAID كما استفادت من تخصيص الحكومة لبرامجها بتخصيص ٧,٥٪ من الايرادات الصافية لليانصيب الرياضى إلى جانب ١ إلى ٢٪ من قيمة ضريبة الدخل المفروضة على الأشخاص مع خصمها من المبالغ الخاضعة للضريبة ، كما امتد نشاط الحركتين الأخريين أكبو وإيماس إلى الاعتماد على استثمارات فى ممتلكات ذات رأس مال ثابت تم توظيفها فى ميادين اختصاصها مثل دور النشر ومراكز لانتاج الاسطوانات[٢٢] .

وهناك وجوه أخرى للعون الذاتى غير المالى ، فقد تكون عوناً ذاتياً بشرياً ، ففى كولومبيا مثلا نرى أن عدد المتطوعين قد فاق عدد الأجراء [٢٣] ، وقد يأخذ أشكالا أخرى ذات صيغة إعلامية كما فى التجارب الثورية لمحو

الأمية فى الصين وكوبا والاتحاد السوفيتى والعراق ، أما فى إفريقيا - تنزانيا على وجه التحديد - ، فنجد أن المؤسسات الصحفية الكبرى تطبع الكتب والمواد التعليمية المستخدمة فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، وفى أثيوبيا أسهمت روابط الفلاحين بإقامة مراكز محو الأمية وتوفير وسائل النقل المجانى وتقديم أنواع العلاج للمعلمين .. فى حين تخصص هيئة الإذاعة البريطانية جزءا من ميزانيتها لتعليم الأميين عن طريق برامج تليفزيونية مكملة ببرامج إذاعية للمعلمين ، وخدمات للدارسين بالبريد والتليفون وانتجت كتيبات جيدة للأميين القاطنين فى بيئات معزولة بأجر زهيد (٢٤) .

ومع حداثة الجهود الأهلية فى بلدان الخليج العربى ، إلا أننا لا نستطيع أن نتجاهل الدور الرائد للمدارس الليلية التى أنشئت عام ١٩٤٩ بجهود أهلية لمحو الأمية وكذلك دور الثقافة الشعبية والطلاب فى هذا المجال ، وكذلك الجهود الشعبية النسائية فى كل من البحرين والإمارات والتى سبقت الجهود الرسمية لوزارة التربية والتعليم (٢٥) وكذلك إسهامات النقابات المهنية فى كل من الكويت والعراق .

مفهوم المشاركة : منظور نظمى :

تكشف مما سبق مفهوم المشاركة فى كليته أو العون الذاتى فى خصوصيته ، كتعبير جديد عن اهتمامات قديمة تمتد جذورها فى التراثين العالمى والقومى ، كما تبين أنه مفهوم يعبرعن حالة شعورية وجدانية وإنسانية بقدر ما هو تعبير عن مشاعر عقلية ودرجة عالية من الوعى لذا فهو يعبر عن «إسهام" المواطن بما يستطيعه أو يملكه بدافع من رغبة حقيقية نابعة من اتجاه اجتماعى ومبادىء ثقافية أخلاقية ، لا أثر فيها للذاتية إلا بالقدر الذى يرضى الضمير ويجعل الانتفاع من نتائج المشاركة إنتفاعا جماعيا مهماً ، وبالتالى هى

مشاركة لا يدفع إليها خوف أو يثيرها عزاء أو يحفز عليها كسب ذاتى على حساب الغير (٢٦) والواقع أن هناك اتجاهات فى تحديد مفهوم المشاركة ، فالبعض يراه فى إطار مفهوم واسع ، كالذى وضعه البروفيسور "ماثيور" عندما حدد المشاركة الشعبية بأنها أى محاولة للتأثير على صانعى ومتخذى القرار فى منشأة أو منظمة ما قائمة (٢٧) .

او كما حددته لجنة الخدمات بمجلس الشورى المصرى بأنه " العملية التى يقوم الفرد من خلالها بالاسهام الحر الواعى فى صياغة نمط الحياة لمجتمعه فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وذلك بأن تتاح له الفرص الكافية للمشاركة فى وضع الأهداف العامة لحركة المجتمع ، وتصور أفضل الوسائل لتحقيق هذه الأهداف ، وتحديد دوره فى إنجاز المهام اليومية التى تتجمع على المستوى القومى فى صورة أهداف عامة يكون الفرد مقتنعا بها مشاركا فى صياغتها ومدافعا عنها ، فى مواجهة كل ما يعترض سبل تحقيقها من عقبات " . (٢٨)

أما إذا نظرنا إلى ميدان محو الأمية فنجد ان التحديدات المرتبطة بالمشاركة والعون الذاتى ترى أن مفهوم المشاركة الشعبية يرتبط بمفهوم الأمية من حيث أنها ظاهرة اجتماعية وليست ظاهرة فردية ، كما نراه يرتبط بها أيضا عن طريق أساليب العمل فالمشاركة ليست بالضرورة تطوعية فقط أو بعيدة عن الحكومة ، بل إنها قد تكون من صميم أعمال الحكومة وتسمى مشاركة شعبية وتكون تطوعية وليس شرطا أن تكون التنظيمات الشعبية صادرة عن نظام – الحكومة ، فهذه مسألة تتصل وتتلاحم مع قضية الإدارة والتنظيم وتتصل بقضية الحكم المحلى . (٢٩)

وقد جاء مؤتمر الإسكندرية الثالث المنعقد فى بغداد بنقلة نوعية من حيث التنظير ، وذلك بتبنى استراتيجية عربية لمحو الأمية ، وهو إنجاز عربى مهم لحل الأمية بمفهومها الحضارى وذلك بالتأكيد على التكامل بين جهود الأمية مع جهود التنمية فى مواجهة شاملة لمحو الأمية وقد خصت الاستراتيجية المشاركة الشعبية بتأكيد مهم حيث جاء فى بندها الخامس ما يلى : إن توجيه الجهود الشعبية والجماهيرية وتوظيفها فى حركة عون ذاتى فى المعركة من الأمور المهمة والتى يتطلب تنفيذها حشد الطاقات الجماهيرية المتاحة وتوفير كل الامكانات المادية والعلمية اللازمة لها وفتح الباب على مصراعيه أمام المؤسسات الأهلية لتقديم إسهاماتها الفعالة الممكنة وتشجيع الجهود الذاتية والتطوعية فى مواجهة شاملة لمشكلة الأمية فى صورها المتعددة .

وبهذا الشكل انتقلت المشاركة الشعبية إلى بؤرة المواجهة الشاملة ، لذا فقد عقدت المؤتمرات والحلقات والندوات العلمية من أجل تحديد دورها ومتطلبات هذا الدور فى المواجهة الشاملة .

وقد استقر رأى ندوة المشاركة الشعبية التى عقدت فى الكويت عام ١٩٧٩ على ان **المقصود بالمشاركة الشعبية والجماهيرية هو :**

" تلك المبادرات والاسهامات الجماهيرية للأفراد والجمعيات التطوعية سواء أكانت فى شكل حركة عون ذاتى وتسيير تطوعى أو نتاج الالتزام بقرار سياسى أو بهما معا لمحو الأمية الحضارية " (٣٠)

وفى هذا الإطار تتسع المشاركة الشعبية لتشمل كافة المبادرات والاسهامات الفردية والجماعية باختلاف أشكالها ، ولعل الشكل رقم (١) يوضح أهم التنظيمات التى يمكن أن تقدم مثل هذه المشاركات والتى نجمعها تحت الجهود الشعبية ويندرج تحت كل تصنيف منها العديد من المؤسسات فمثلا تنطوى

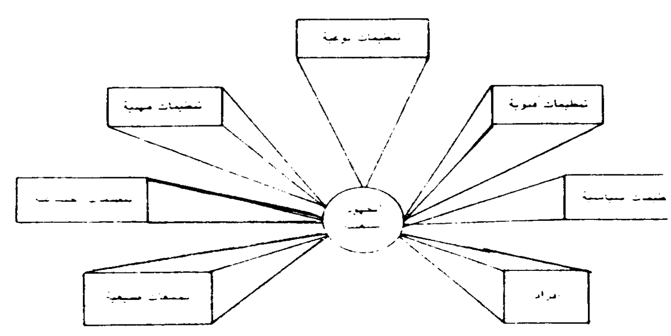
التنظيمات المهنية على كافة النقابات والتجمعات لكل المهن كالمحامين والمهندسين والمعلمين والفنانين والأطباء ..الخ ، كما تنطوى التنظيمات الاجتماعية على الجمعيات الخيرية والاجتماعية والدينية والمؤسسات النسائية والشبابية وتنظيمات الطلائع وغيرها وهناك التنظيمات الفئوية التى تتضمن التنظيمات العمالية والطلابية وتنظيمات الفلاحين وتنظيمات الرأسمالية الوطنية .. الخ وهناك التنظيمات الحرة غير المعلنة كالتجمعات الطبيعية فى القرى والنجوع والبوادى .

واذا حاولنا أن ننظر إلى المشاركة الشعبية نظرة كلية نظامية مبسطة لوجدنا ان الشكل رقم (٢) يوضحها كمنظومة متكاملة ، تتألف ، كأى منظومة مجتمعية من ثلاثة عناصر ، أولها مجموعة من المدخلات ، تتضمن موارد بشرية ، من عاملين ومتخصصين ، وفئات بشرية معاونة ومساعدة فنية وغير فنية ، وموارد ثقافية مشتقة من فلسفة المجتمع وتعبر عن فلسفة المؤسسة أو التنظيم الشعبى ومبادئه وتوجه مسارات عمله والعاملين داخله ، وموارد اقتصادية وتكنولوچية تحرك العمل داخل التنظيم وتحدد إمكاناته المادية والفيزيقية ، وموارد إدارية توجه العمل وتقوده من خلال نظم وتشريعات ولوائح وطرق اتصال ، وأخيرا موارد معلوماتية وزمنية تتصل بالبيانات والمعلومات التى تعين على إتخاذ قرارات معادلة وتوضيح الإجراءات التخطيطية والتنفيذية داخل التنظيم وتحدد أسلوب الرقابة عليها موضحا ذلك على أفق زمنى يمتد من الآن إلى المستقبل آخذا فى اعتباره الخبرات السابقة .

وعلى الطرف الآخر من النظام توجد المخرجات وتتمثل فى مجموعة الانجازات فى مجال محو الأمية ، من تقديم للمتطوعين المدربين أو تمويل

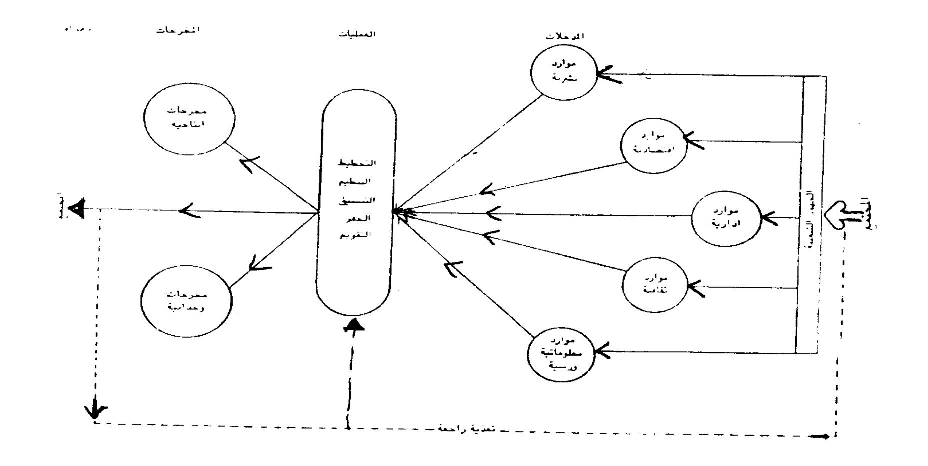
للبرامج ، أو مساهمة فى التنظيم والتجهيز والتنفيذ والمتابعة ، أو المشاركة فى إتخاذ قرارات أو اجراءات أو حل مشكلات ، إلى جانب اكتساب المزيد من الخبرات والمعلومات فى هذا الحقل بالاضافة إلى حالات الرضا أو عدم الرضا عن النتائج التى أنجزها كل تنظيم فى ضوء أهدافه .

ويتم بين المدخلات والمخرجات عمليات تتفاعل فيها المدخلات فى مكان وزمان معينين ، وهذه العمليات إدارية تقليدية فى الغالب تتضمن تنظيماً وتخطيطاً وتنسيقاً وتقويماً بين المدخلات المختلفة فى ضوء السياسات والاستراتيجيات الأساسية لكل مؤسسة وفى ضوء المناخ الثقافى العام للمجتمع ومواصفاته ، وتتم هذه العمليات من قبل التنظيمات على كافة المستويات (المركزية واللامركزية) .



شكل رقم (١)

يوضح أهم التنظيمات المكونة للجهود الشعبية فى مجال محو الأمية



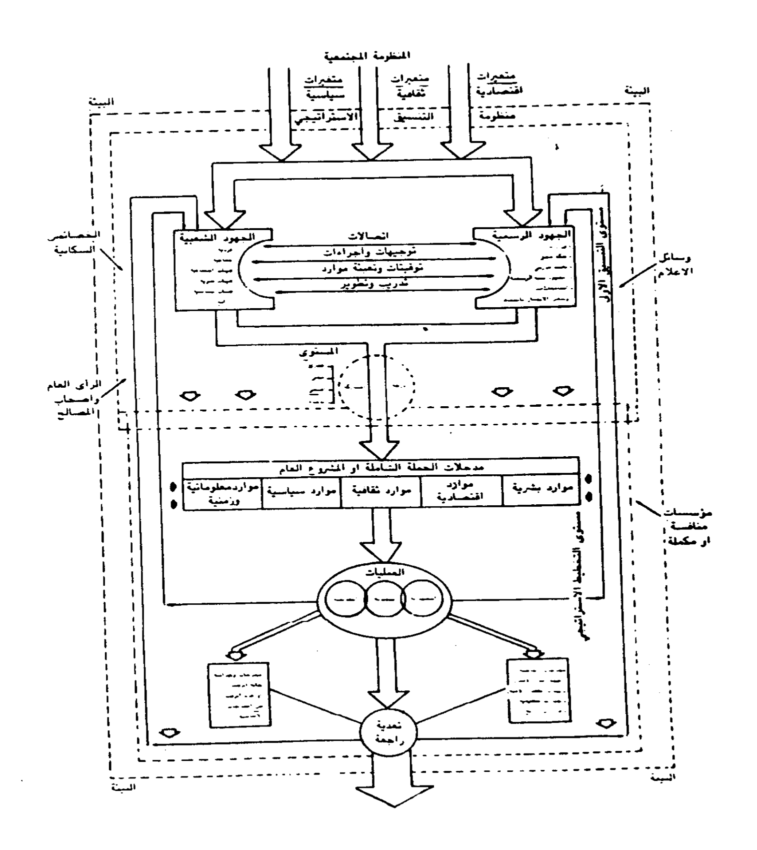
شكل رقم (٢)

الجهود الشعبية كمنظومة متكامل

نموذج التنسيق الاستراتيجى المقترح :

يقوم هذا النموذج فى الأساس على تصور نظامى للمجتمع وجهوده (الرسمية والشعبية) فى مجال محو الأمية . وبالتالى فإن التنسيق بين الجهود المبذولة يستلزم النظر إليه كمنظومة فرعية SUB-SYSTEM داخل المنظومة المجتمعية أصغر فأصغر MICRO-SYSTEM .

وهذا النموذج الذى نقترحه الآن عبارة عن منظومة اجتماعية فرعية والتى سوف ننظر إليها كنظام متكامل يشتمل فى حد ذاته على منظومات أصغر وتتبادل التأثير مع منظومات أكبر فأكبر .



شكل رقم (٣) النموذج المقترح

وفى هذا السياق فإن النموذج المقترح والذى يصوره الشكل (٣) يمكن أن يستند إلى :

١- مسلمات النموذج .

٢- هدف النموذج .

٣- أركان النموذج ومحدداته .

وفيما يلى موجز لكل عنصر من العناصر السابقة :

١- *مسلمات النموذج :*

يقوم هذا النموذج على أساس المسلمات الآتية :

(أ) توفر قرار سياسى ملزم يتم على أساسه التنسيق بين الجهود الرسمية والشعبية فى محو الأمية .

(ب) توفر الطاقات البشرية / أو الفنية / أو التمويلية ، للتنظيمات الشعبية على نحو يؤهلها للمشاركة الفعالة فى جهود محو الأمية ، مع ضمان حد أدنى من التنسيق الأفقى والرأسى بين أنشطتها فى مجال محو الأمية .

(جـ) تكافؤ الجهود الشعبية والرسمية فى الأهداف والأدوار والإجراءات على كافة المستويات المركزية واللامركزية مع امكانية تبادل التركيز بينها فى كل مرحلة من المراحل .

(د) استمرارية التنسيق بشكل استراتيجى طويل المدى وفق مبادىء ثابتة وأشكال تنظيمية وتشريعية متجددة ومناسبة لمقتضيات الواقع وتغيرات المستقبل .

(هـ) خضــــوع النموذج لنظــام رقابــــى يحافظ على توازنها الديناميكــى بشكل مستمــر

٢- هدف النموذج :

يسعى النموذج المقترح إلى تقديم تصور ديناميكى التنسيق بين كافة الجهود الرسمية والشعبية فى مجال محو الأمية مبرزاً أهمية ربطها فى سياق تخطيطى شامل ، وفى هذا الصدد يحاول النموذج تحقيق الهدف المزدوج التالى:

(أ) تركيز الانتباه على أهم القوى والعوامل الاساسية المؤثرة فى عملية التنسيق الاستراتيجى للجهود المبذولة فى محو الأمية ، من خلال تقديم تصور منظم لمواقع هذه القوى والعوامل ومصادرها وتأثيراتها المحددة .

(ب) تعميق فهمنا لكيفية تفاعل المتغيرات المجتمعية ، الاساسية ، والمساندة ، مع كافة مكونات منظومة التنسيق وبيان أهم مخرجاتها وكيفية التحكم فيها وتحريكها تنظيميا وزمنيا .

٣- أركان ومحددات النموذج :

نتصور أن المقترح فى صورته الاجمالية يمكن ان يشتمل على ثلاثة محاور أوأركان رئيسية هى كالتالى :

(أ) المتغيرات البيئية والمجتمعية .

(ب) المتغيرات الداخلية للنموذج وآلياته .

(جـ) قيود النموذج .

وفيما يلى موجز لكل ركن من الأركان السابقة :

أولا : المتغيرات المجتمعية :

وهى التى تقع خارج حدود منظومة التنسيق الاستراتيجى« (أى فى بنية هذه المنظومة وداخل المنظومة المجتمعية فى الوقت نفسه) . ، وبدهى أن هذه المتغيرات تؤثر بقوة على أهداف وأداء ، ونواتج هذه المتغيرات أى تؤثر على أهداف وأداء ونواتج هذه المنظومة ، وتصبح من المحتم ان تكون هذه تؤثر على أهداف التأثير تلك .

ونرى أن هذه المتغيرات يمكن تصنيفها فى مجموعتين متكاملتين :

- متغيرات أساسية
- متغيرات مساندة .

وفيما يلى تحليل مختصر لعناصر كل منها :

المتغيرات المجتمعية الأساسية : يمكن حصرها فى ثلاثة متغيرات تشكل كل منها منظومة مجتمعية فرعية وهى ، الاقتصاد ، والثقافة ، والسياسة ، وبدهى أن لكل منظومة من هذه المنظومات الفرعية الثلاث بيئتها التى تؤثر فيها وتتأثر بها كما أن لها آلياتها التى تنظم تفاعلاتها وتشكل مخرجاتها .

فإذا نظرنا للمنظومة الاقتصادية الفرعية ، باعتبارها مسئولة عن السيطرة على عوامل الانتاج (السلع والخدمات) وتوحيدها ، نجدها إنعكاسا مباشرا للبيئة الفيزيقية العضوية للمنظومة المجتمعية الأم ، فهذه البيئة لا تحتوى فقط على الموارد الطبيعية المتاحة للنظام الاجتماعى بفعل سيطرته على التكنولوجيا بل تحتوى أيضا على الطبيعة العضوية لأفراد المجتمع واحتياجاتهم الأساسية (أصحاء / غير أصحاء ، نشطين / غير نشطين .. الخ) وتحدد التكنولوجيا أسلوب اتصال البيئة الفيزيقية العضوية بالمنظومة

الاقتصادية ومن ثم بمنظومة التنسيق ويتم ذلك بتحديد ما ينتج وكيفية انتاجه .

أما المنظومة الثقافية الفرعية ، بحكم مسئولياتها عن الحفاظ على تماسك المنظومة المجتمعية وتوحيد التوقعات المشتركة لافرادها وما يتوقعونه منها فإنها تعتبر إنعكاسا لمجموعة الافكار والمعتقدات والقيم (الظاهرة والكامنة) التى توجد فى بيئة المنظومة المجتمعية والتى ما أن يتم إكتسابها وترتيبها داخل الأطر أو الانساق القيمية الفردية والجماعية حتى تغدو ركنا أساسيا ملزما اخلاقيا لكل المنظومات الفرعية المجتمعية ، (مع الأخذ فى الاعتبار الاختلافات والتباينات المتعددة فى هذا الجانب بالنسبة لكل مجتمع على حدة) وهنا فإن المنظومة الثقافية الفرعية تصبح أساسا لتشكيل أطر قيمية واعتبارات أخلاقية وتنظيمية محددة لدى القائمين على كل من الجهود الرسمية والشعبية وذلك عبر سلسلة من الالتزامات والتوقعات .

أما المنظومة السياسية الفرعية : وهى المعنية أساسا بالسلطة والتحكم فى كافة مؤسسات المجتمع ، وذلك من خلال أشكال القيادة والمركزية - واللامركزية والمسئوليات الإدارية ، فهى إنعكاس للشخصية (أو الهوية IDETITY) القومية كما تشكلها بيئة المجتمع من خلال عمليات التكيف المستمرة مع المجتمع ككل ، مع الفرد والجماعات من خلال أدوارهم المتعددة ، وترتبط الشخصية القومية بالمنظومة المجتمعية من خلال السلطة كمنظومة فرعية ومن خلال هذه الأدوار . والسلطة تترجم هذه الأدوار على المستوى الجماعى والفردى إلى مزايا اتصالية تمنح الفرد والمؤسسات الشرعية فى العمل وترسم له حدوده التى يتحرك فيها . وبدهى أن الجهود الرسمية والشعبية

تصبح ، مهما حاولت ملتزمة بالدور الذى تحدده لها السلطة وحدود هذا الدور(٣١) .

ومن الضرورى الانتباه إلى أن هناك قواسم مشتركة بين المنظومات الثلاث الفرعية (الاقتصادية والثقافية والسياسية) كما أن بينها تفاعلات وتنسيقات (مخططة وغير مخططة) تختلف من مجتمع لآخر ، لذا يصح الالتفات لهذه الحدود عند أى عمل تنسيقى أو تخطيطى كما فى النموذج المقترح .

المتغيرات المجتمعية المساندة :

ويأتى تصنيفها كمتغيرات مساندة ليس لانخفاض أهميتها ولكن لكونها نتيجة للمتغيرات الأساسية ، ولأنها أيضا تعمل أساسا داخل منظومة التنسيق ، ويمكننا الإشارة إلى بعض من أهم عناصر هذه المتغيرات المساندة فيما يلى :

(أ) المتغيرات السكانية والشخصية :

وتعتبر المتغيرات السكانية المورد الرئيسى فى أى منظومة مجتمعية ، أساسية أو فرعية ، وغايتها فى الوقت نفسه ، ومن الخطورة بمكان التقليل من أهميتها أو تجاهلها ، وتتصل هذه المتغيرات بعديد من الخصائص من أهمها البنية العمرية والجنسية والتعليمية للسكان ، وكذا البنى التربوية لهم حسب مستويات أو مراحل التعليم وأنواعه المنجزة ، وبنى السكان الاقتصادية والاجتماعية المختلفة (حسب القطاعات والمهن والانتماءات وغيرها) إلى جانب اتجاهات النمو السكانى والهجرات وما إلى ذلك (٣٢) .

ومن هنا فإن هذه المتغيرات تشكل المكون الرئيسى للجهود (الرسمية والشعبية) وعلى مدى جودتها ، لا سيما فيما يتصل بالمستويات الطبقية -المنتجات النهائية -منها . ويدخل ضمن هذه التشكيلة من المتغيرات السكانية الخصائص الشخصية للأفرد وهى انعكاس مباشر لكافة المتغيرات السابقة ، وتتصل أساسا بمجموعة الاتجاهات والمعتقدات والسمات الشخصية التى تشكلت عن طريق التنشئة الاجتماعية وعن طريق عمليات التعليم والتعلم والتى تؤكد العديد من الدراسات على أهميتها فى تشكيل المشاركة بكافة صورها [٣٣] . ومن هنا تظهر أهمية المتغيرات السكانية والشخصية فى تسهيل عمليات التنسيق والتخطيط داخل المنظومة أو إعاقتها .

(ب) التغيرات التنظيمية والادارية :

وتتصل هذه المتغيرات بالأنشطة المنسقة اداريا سواء بين الأفراد أو بين المؤسسات المختلفة ، وما يستلزم هذا التنسيق من ضوابط وعلاقات وإجراءات وقيم وتوقعات ، وما يترتب عليه من تيسير وتدبير وتعبئة للموارد والتسهيلات اللازمة لممارسة تلك الأنشطة ، إلى جانب المناخ الإدارى العام الذى يسود هذه الأشكال التنسيقية المستهدفة ومن المتوقع أن تعبر كل هذه المتغيرات عن نفسها فى أثناء محاولات التنسيق الأفقى والرأسى للجهود الرسمية والشعبية ويصبح من الضرورى الالتفات إلى تأثيراتها والوعى بها لضمان اتصالات فعالة وتنسيق محكم وفق أسس ومبادىء راسخة .

(جـ) وسائل الاتصال الجماهيرى والرأى العام :

والحقيقة أن الاتصال الجماهيرى والاعلام أصبح صناعة بالغة الأهمية فى مجتمعاتنا الحديثة ، بل صار العصر كله رهنا بامتلاك المعلومات ، إستهلاكا واستثمارا . وظهرت توقعات لمجتمع جديد يقوم أساسا على " المعلوماتية"

وتكنولوجياتها (٣٤) ومع تصاعد أهمية الاعلام والاتصال فى مجتمعاتنا النامية وتزايد دورها التربوى والاجتماعى والرقابى صار من المهم الالتفات إلى الامكانات التى يقدمها الاعلام فى تحقيق مزيد من التوجه نحو محو الأمية كقضية قومية وانسانية وكميدان للمسئولية والمشاركة الاجتماعية .

وبذلك يصبح الإعلام أساسا بل شرطا للمشاركة التى تكتمل فعاليتها متى تم ايجاد قنوات إتصال صحية لتوصيل المعلومات بين التنظيمات الرسمية والتنظيمات الشعبية أولا وبين هذه التنظيمات جميعا وبين الرأى العام الذى تتعلق أماله على تحقيق إمكان اشراك جماعات الضغط وجماعات المصالح مع ممثلى التنسيق (الرسمى والشعبى) لاتمام الحوار حول أفضل سبل التجهيز والتنفيذ للبرامج والسياسات المبتغاة ومحاولة ايجاد أشكال رقابية شعبية وجماهيرية تعمق من المشاركة وتزيد من فعاليتها وتضبط حركة الأداء والتنفيذ فى محو الأمية إلى جانب الهدف الأسمى وهو تنمية الوعى الجماهيرى بمسألة الأمية وزيادة الحماس للمشاركة الفعالة فى محوها ، وبدهى أن دور الرأى العام مثله مثل دور الإعلام ، ويختلف باختلاف خصائص المجتمع فهو فى ظل نظم متسامحة غيره فى ظل نظم ديمقراطية أو استبدادية .

ونخلص مما سبق إلى أن المتغيرات المجتمعية (الأساسية والمعاونة) تؤثر من موقعها خارج منظومة التنسيق فى كل ما يتم داخل هذه المنظومة بل وتحدد نتائجها سلفا إلى حد كبير ومن الجدير بالذكر أن هذه المتغيرات تتبدل وتتغير باستمرار وفقا للمواصفات المجتمعية مما ينعكس على تغيير فى أولوياتها ودرجة تأثيرها فى كل مرحلة تاريخية معينة وهذا بالطبع ينعكس بدوره على النموذج .

وهذا يوضح بجلاء مدى التداخلات والتشابكات العميقة والمستمرة من جانب كل متغير بالنسبة للمتغيرات الأخرى .

ثانياً المتغيرات الداخلية للنموذج وآلياته :

تشتق هذه المتغيرات أصلا من المتغيرات المجتمعية ولكنها تتشكل على نحو مغاير نسبيا طبقا لطبيعة المؤسسات التى تنتمى إليهـــا وأهدافها واتجاهـــاتها (رسمية - شعبية - فردية - جماعية ، .... إلخ) وتشكل هذه المتغيرات ، بلغة النظم ، مدخلات لمنظومة التنسيق الاستراتيجى .

(أ) مدخلات النموذج :

ونعنى بها كافة الموارد والمؤثرات التى تتعاطاها هذه المنظومة فتستنهضها إلى الحركة والتفاعل اللذين يحددان نتائج المنظومة المقترحة .

الموارد البشرية : وهـى بمثابة العمود الفقرى للمنظومة على مستويين : التنسيقى والتخطيطى ، وتتضمن كافة الموارد البشرية المشاركة بمصادرها المختلفة (الرسمية وشبه الرسمية والشعبية) مع القيادات والمسئولين والخبراء والمعنيين من كافة التنظيمات الرسمية والشعبية كممثلين لباقى الموارد البشرية المشاركة فى حين تمتد المشاركة فى التخطيط الاستراتيجى (المنظومة الفرعية الثانية) إلى الأميين الملزمين بكافة منابعهم والمعلمين المتدربين على محو الأمية وغير المتدربين والمتفرغين والفنيين والموجهين والاخصائيين ومسئولى الشئون المالية والادارية جنبا إلى جنب مع الفئات المشاركة فى المنظومة الأولى ، ومن المنطقى ان تمثيل هذه الموارد البشرية يعكس اختلافات واتفاقات متعددة فى كافة العوامل المتصلة بالاهتمامات والولاءات والقيم

والايديولوجيات للمشاركين إلى جانب الخصائص النفسية والشخصية والخبرية والتعليمية والعمرية لكل منهم .

الموارد الاقتصادية : وهى كما أشرنا من قبل عصب المنظومة بما تمثله من قوة شرائية لتعبئة الموارد والبرامج والمشروعات وتمويلها وتدبير التجهيزات والامكانيات الفيزيقية والتكنولوجية سواء كان مصدرها الحكومة أو الجهود الشعبية .

المــوارد الثقافيــة : وهى بحكم اشتقاقها من المنظومة الثقافية الفرعية تمثل التزامات اخلاقية وقيمية هى بمثابة أحد أوجه علاج الأمية ، وتصبـح ، مع القيم المجتمعية ، مصدرا لأنشطة التنسيق والتخطيط لمحو الأمية ، ومصدر المحتوى مشاريع محو الأمية وبرامجها وطرائقها وأساليبها التنفيذية والتقويمية.

الموارد السياسية والإدارية : وتتصل هذه الموارد بتنظيم محو الأمية ، حملة أو مشروعا ودرجة تفويض المسئولية الممنوحة لها ، وهى غالبا سلطات سياسية رسمية بمشاركة شعبية محدودة . فالإرادة السياسية الجادة للتغيير هى التى تمنح برامج محو الأمية فاعليتها وتوجهاتها الحضارية والمجتمعية ، ويقترح النموذج الحالى التوسع فى مشاركة التنظيمات الشعبية ذات الخبرة ، سواء السياسية أو الاجتماعية أو المهنية منها ، فى المجالس التنظيمية والتخطيطية ضمن أطر تتدرج من المستوى القومى المركزى ، إلى المستويات الأدنى بأشكالها اللامركزية بما يضمن مشاركة حقيقية من جانب الجماهير الواعية والمتخصصة فى صنع القرارات فى محو الأمية بل

والمشـــاركة فـــى الاتخاذ أحيانا .

المورد الزمنى : وهى تمثل الأفق الذى تتحرك عليه كل جهود محو الأمية ، رسمية وشعبية ، فردية وجماعية . نحو المستقبل وهذا المورد يخضع لمناقشات من أجل توقيته وبرمجته ووصله بالمهام والأنشطة الرئيسية التى يتفق بشأنها فى مرحلة التنسيق على أن يخطط كل هذا ويقرن بميزانية تفصيلية للأنشطة وتوزع على مراحل التنفيذ وذلك ضمن خطـــط متباينة المدى (طويلة ومتوسطة وقصيرة المدى) وأخرى احتيـاطية فى حالة الطوارئ أو الظروف غيـر المواتية ويتم ذلك بشكل تفصـيلى فى مـرحلة التـخطيط الاستراتيجى .

الموارد المعلوماتية : وتتصل بكافة البيانات والمعلومات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية وغيرها من المعلومات المتصلة بطبيعة القوى المؤثرة فى منظومة التنسيق والتى قد يعين تحليلها على اتخاذ أفضل القرارات وأكفئها بالنسبة لتخطيط وتنفيذ ومتابعة محو الأمية .

(ب) عمليات وآليات النموذج :

تعتمد عمليات النموذج على آليتين أساسيتين ، أولاهما آلية التنسيق المبدئى والثانية آلية التخطيط الاستراتيجى .

آلية التنسيق الأولى :

ويقترح النموذج أن تتم عمليات التنسيق من خلال شكل تنظيمى ، على مستوى قومى وليكن مجلساً أو لجنة قومية على المحو الأمية تمثل فيها كافة التنظيمات الرسمية وممثلى الحكومة والتنظيمات الشعبية بشكل متكافئ ، حـيث يتوقع حـدوث ثلاثة أنواع متكاملة من التنسيـق ، أولها أفقى ويتم

بـين التنظيمـات التـى تقـع فـى نفس المسـتـوى الإدارى أو تلك المشـاركة فى أهدافها .

كما يحدث تنسيق رأسى للمستويات المتدرجة داخل ، كل تنظيم أو مؤسسة على نحو يحدد معايير التنسيق اللازمة بين كل مستوى على حدة . يلى ذلك تنسيق أفقى - رأسى ويتم على مستوى عال من الاتصالات والاجراءات الفنية ويراعى فيه اعتبارات كان من الصعب مراعاتها فى التنسيقين السابقين ، كما يلتفت الى الجوانب المهملة فى كل من التنسيـقين الأفقى والرأسى كل على حدة. وفى هذه الحدود يمكن التوصل إلى محاور للتنسيق فى مجالات القرار والدعاية والتجهيز والتنظيم للمشروعات والبرامج، والاتفاق على مصادر تعبئة الموارد وتمويلها وحصة كل تنظيم منها ووسائل التنفيذ ، وأسس الرقابة والمتابعة الرسمية والشعبية ، ولعل المصفوفة شكل (٤) تصبح هاديا لمثل هذا التنسيق.

السياق

الجهود الرسمية						
الجهود الشعبية	اتخاذ القرار	التوعية والاعلام	التنظيم والتجهيز	التمويل	التنفيذ	الرقابة

المجتد

شكل (٤) مصفوفة مقترحة للتنسيق الأولى بين
الجهـود الرسـمية والشـعبية

آلية التخطيط الاستراتيجى :

يقوم مفهومنا عن التخطيط الاستراتيجى على أنه منهج نظامى يستشرف المستقبلات التربوية المحتملة والممكنة ويستعد لمواجهتها بتشخيص الامكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ وهو الجزء العامل فى محو الأمية (الحملة أو المشروع) ، فمرحلة التنسيق تعزز أطرا عامة توضح درجة التنسيق ومستوياتها المختلفة (القطرية - المحلية - المنطقة - التجمعات والوحدات).

وبالتالى يصبح التخطيط الاستراتيجى أمرا يسيرا من حيث المبدأ .

ويتم التخطيط الاستراتيجى على ثلاث مراحل متدرجة ومتكاملة ، وهى مرحلة التجهيز أو الاعداد لمحو الأمية (حملة أو مشروع) وتتضمن هذه المرحلة بصورة عامة ، تحديدا للغايات الاستراتيجية للمشروع فى ضوء المواثيق والمواصفات المجتمعية ، يلى ذلك تحليل حرج للبيئات التعليمية والمجتمعية Critical Analysis بشكل جديد وعميق لكافة الأوضاع التعليمية السائدة ، والخصائص السكانية ومطالب التعلم والمتعلم ، وخصائص هيئات التدريس وطبيعة البرامج والخدمات والأنساق المالية للبرامج والمشكلات التعليمية والانجازات السابقة إلى جانب بيانات حرجة عن التحليل التبادلى والتحليل التنافسى ، وتحليل أصحاب المصالح والتهديدات والمخاطر التى تواجه البرامج الى جانب تحليل تنبؤى أو استشرافى Forecasting Analysis ثم يتم بعد التحليل الحرج تحديد للأهداف الجزئية Targets للمشروع ثم ترسم خطط الحملة واستراتيجياتها ويتم إقرارها ثم إعداد الخطط الإجرائية والتنفيذية والاحتياطية ثم الانتهاء من إعداد الموازنات بشكل فعال .

مرحلة العمليات التنفيذية :

وهى جزء لا يتجزأ من التخطيط ، فالتخطيط لا يتوقف بمجرد اخراج وثائقه بل يمتد إلى تنفيذ هذه الوثائق ومراجعتها وهذا يتطلب بالضرورة مشاركة حقيقية وتعاونا منظما بين الجهات المخططة والجهات المسئولة عن التنفيذ ووجود قنوات إتصال صحيحة وتفاهم بين الجانبين كما يتطلب بالضرورة مشاركة أكبر من جانب التنظيمات الشعبية ، وأخيرا تأتى مرحلة المتابعة والتقويم لتنفيذ خطط المشروع أو الحملة ، وهنا يظهر بجلاء دور الرقابة الشعبية فى متابعة وتقويم التنفيذ والمساعدة فى تعديل الخطط أو اقتراح تغييرات هيكلية (٣٥) .

(جـ) مخرجات النموذج المقترح :

يحقق هذا النموذج مزية الحصول على المخرجات مرتين أولاهما كنتاج لعملية التنسيق ، حيث يظهر المخرج الرئيسى لعمليات التنسيق الأولية فى شكل تنسيق تختلف درجته بأختلاف المجالات : التوعية والاعلام - التنظيم والتجهيز - التمويل - التنفيذ - المتابعة والرقابة ، ويتوزع على كافة المستويات المركزية (القطرية والوطنية) الى المستويات اللامركزية الأدنى ، وهذا المخرج يصبح بدوره مدخلا لمنظومة التخطيط الأستراتيجى حيث نحصل على المخرجات النهائية للمنظومة وتتمثل عموما فى ثلاثة مخرجات أولاها مخرجات إنتاجية ، وهى تلك التى تتمثل فى النتائج الملموسة لمشروعات أو حملات محو الأمية من قبيل محو أمية عدد معين من الأفراد أو تسرب عدد آخر لسبب أو لأخر وهناك مخرجات إنتاجية أخرى تتمثل فى حجم المعلومات التربوية ونتائج الخبرة والبحوث التى تتراكم فى هذا المجال ، وفى النمو المهنى للعاملين فى الحملة بالاضافة إلى العوائد غير المباشرة على القطاعات المجتمعية

المختلفة بفضل التحول السلوكى والمعرفى والشخصى لجمهور المستفيدين من الحملة ، وهناك أيضا مخرجات وجدانية تتصل بردود الأفعال تجاه الحملة ونتائجها الانتاجية سواء من جانب كافة زبائنها والعاملين فيها أو من جانب كافة قطاعات المجتمع . وأخيرا ، هناك المخرجات الارتدادية أو التغذية الراجعة للمنظومة بغرض التقويم الكلى لمدخلات وعمليات ومخرجات المنظومة ككل (التنسيق الاستراتيجى) ومدى نجاحها فى تحقيق أهدافها ، ومن الضرورى أن تكون هذه المخرجات الارتدادية ممتدة على طول الأفق الزمنى والاجرائى والتنسيقى والتخطيطى للمنظومة بحيث تشكل فى حد ذاتها جهازا رقابيا للتنسيق والتخطيط للمنظومة يأخذ فى اعتباره المتغيرات أو العمليات الداخلية قدر عنايته بزميلاتها الخارجية .

ثالثا : قيود النموذج :

وتمتد القيود من بيئة المنظومة إلى داخلها بحيث يستحيل فصلها عن بعضها على أنه يمكن لغرض الدراسة الفصل التعسفى بينها وتصنيفها على النحو التالى :

(أ) القيود الخارجية :

وتمثل هذه القيود المفروضة على النموذج من الخارج ، وتتعدد هذه القيود إلا أننا نرى أن أهمها بالنسبة للنموذج المقترح هى : درجة الوعى العام ، التنشئة الاجتماعية ، التشريعات وقنوات المشاركة ، وفيما يلى توضيح موجز لكل منها وتأثيراتها .

درجة الوعى :

ونعنى بالوعى « إدراك المواطن فى حرية بحقيقة قضايا المجتمع الذى يعيش فيه ، واشتراكه فى البحث عن حلول لها ، وابداء الرأى فيما يقترح

من قرارات بشـأنها ثـم الاسهام على مستويات مختلفة فـى صنـع القرار النهائى ومتابعـة تنفيذه » (٣٦) .

فالوعى إذن - بمختلف صوره - مسئولية الفرد قبل أن يكون مسئولية الحكومة والهيئات المعنية ، على أن للأخيرة الدور الأكبر فى تعميق هذا الوعى وتطويره باستمرار من خلال منبهاتها الإعلامية والسياسية والتثقيفية والتعليمية . ففى غياب الوعى تنعدم المشاركة وتبطل فاعلية التنسيق ، لذا فإن العديد من المفكرين الثوريين يعولون على تنمية هذا الوعى كأساس لتحرير الانسان من القهر والسلب والاغتراب ، فبولو فرايرى مثلا يدمجه ضمن سلسلة من المفاهيم المفتاحية التى تعتبر بمثابة موجهات للبشر وبالتالى لمشاركتهم الايجابية المجتمعية ، وهذه المفاهيم هى الحرية Freedom والوعى Consciousness وأنسنة الانسان Humanization ، فالوعى عنده يؤدى للحرية ، والحرية تقود إلى تمسك الفرد بانسانيته ومن هنا فهو يؤكد على أهمية التربية فى ايقاظ الوعى وتحفيزه ، فاصلاح حال الفئات المقهورة فى مجتمعاتها يكمن فى تعليمها حتى تعى حالتها وتدرك ظروفها وتستجلى عالم القهر ومن ثم تبدأ مشاركتـها فـى تغيير هذا العالم أو الواقع المعاش وتزدهر (٣٧) .

وهكذا تتضح أهمية وعى الجماهير بقضية الأمية وضرورة المشاركة فى محوها باعتبارها وصمة حضارية ومعوقاً تنموياً خطيراً وبالتالى باعتبارها مطلبا اجتماعيا للتخلص من التخلف والتبعية .

التنشئة الاجتماعية :

وتعتبر هذه التنشئة سواء أكانت داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع ، محددا أساسيا لحجم المشاركة من جانب الأفراد والجماعات فى شتى متطلبات التنمية وبالتالى لحجم التنسيق بينها جميعا وبين الجهود الرسمية ، والواقع العربى

يشير إلى أن هذه التنشئة تعزز باستمرار قيما مناهضة للمشاركة ، فالتربية الأسرية العربية لا تعود الانسان على مشاركة الآخرين إلا بصورة بسيطة ومحددة للآخرين ممن لا ينتمون إليه بنسب ، كما تؤكد على العلاقات العشائرية والمحلية ، حيث أن الطفل على حد تعبير هشام شرابى ، «ينمو وشعوره بأن مسئوليته الأساسية هى تجاه العائلة لاتجاه المجتمع (٣٨) وتسير العملية فى التنشئة الاجتماعية المدرسية على نفس المنوال بل تعمقه إذ نجد أن « المعلم داخل الصف لا يعود الطلاب على المشاركة فى القيام بعلاج مشكلاتهم وانجاز الكثير من أعمالهم .. إلا نادرا .. وتسير التنشئة الاجتماعية فى الجماعات القرابية والعشائرية والمحلية البدوية والريفية والحضرية على المنوال السابق نفسه فى محدودية مشاركة الفرد للآخرين من أعضاء هذه الجماعات والأحزاب والنقابات والجمعيات والمنظمات (٣٩) . فالمشاهد انتشار مظاهر سلوكية معوقة للمشاركة لعل فى مقدمتها ، اختلال التوازن بين مفهوم الواجب والحق ، اهتزاز قيمة العمل اهتزاز هيبة القانون ، ضعف الثقة بين السلطة والفرد ، سلبية الأفراد ، تراخى الشعور بالانتماء (٤٠) وغيرها من المظاهر التى قد يكون لعوامل أخرى غير التنشئة الاجتماعية دور أساسى فيها ، كالسيطرة الاستعمارية على مجتمعاتنا العربية والتى استطاعت بمعاونة حلفائها فى الداخل من قهر الأفراد وتعميق الاحساس بالظلم الاجتماعى مما أدى الى أبعاد الجماهير عن السلطة وبالتالى الى عزوف الجماهير عن المشاركة الشعبية لعدم القناعة فى جدوى هذه المشاركة ، فالركود فى البنى الاجتماعية والحضارية العربية وبطء حركتها أضعف الممارسات والمشاركات الديمقراطية الشعبية .

التشريعات وقنوات المشاركة :

مما لايقبل الشك أن المشاركة المباشرة وغير المباشرة ، لا سيما فى مجتمعاتنا العربية السلطوية ، تتوقف الى حد بعيد على الضمانات والفرص المحدودة التى تتيحها السلطات الحكومية بموجب النصوص التشريعية والقانونية ، وبالرغم من أن كل دساتير وقوانين دول العالم العربى تنص على المشاركة إلا أنها جميعا تتباين فى حجم هذه المشاركة ونطاقها ، ولعل هذا مرجعه اختلاف النظم الدستورية لهذه الدول والأسس الديمقراطية التى تقوم عليها .

ومن هنا تأتى معاودة النظر فى هذه التشريعات وغيرها بما يؤدى الى زيادة الفعالية والمشاركة الشعبية خاصة فى مجال محو الأمية حيث تتصل القضية بمستقبل المجتمع العربى بأكمله ويتوقف عليه مدى استقلاليته الحقيقية من عدمه ، وهنا يصبح القرار السياسى المدعم للجهود الرسمية والشعبية ، ضرورة حتمية من أجل ضمان « التنظيم والاثارة والتنسيق والذى يقترن بالارادة الشعبية ويمثل مصالحها فى مداها القريب أو البعيد ، وذلك لأن تحريك المشاركة الشعبية لا يتم تلقائيا لعمق التخلف الاجتماعى والحضارى المستقرأ من واقع حركة محو الأمية فى الأقطار العربية [٤١] .

وتتوازى مع أهمية تعديل التشريعات والقوانين أهمية تواجد القنوات الشرعية للمشاركة ، والتى يسهل من خلالها تبادل المعلومات بين السلطة والجماهير . وعلى مدى خصوبة هذه القنوات تتوقف درجة المشاركة ، فمتى كانت هذه القنوات ميسرة ومعبرة بصدق عن آراء وتوجهات الأفراد تجاه قضايا مجتمعهم بقدر إدراك السلطة والجهات الرسمية لهذه الآراء ودعمها وتفهمها وأخذها فى الاعتبار عند اتخاذ القرار ، كذلك تعتمد على المناخ العام السائد فى المجتمع والذى يزيد أو يعوق حركة المشاركة التلقائية من جانب الأفراد فى

الحياة العامة ، وفى هذا السياق تصبح السلطات الحكومية والهيئات الشعبية مطالبة بانشاء قنوات للمشاركة والتعبير على درجة المشاركة وزيادة فاعلية الحركة الشعبية .

نخلص مما سبق إلى أن مجموعة القيود الخارجية تستطيع أن تكون سندا للعون الذاتى والمشاركة الشعبية فى مجال محو الأمية كما يمكن أن تكون معوقا لها ومن هنا يصبح من المحتم على التربية أن تحدث تغييرا قيميا عميقا يغير من سلبية الناس ومن فرديتهم واغترابهم وتواكلهم على الدولة وشكهم فى حل ما هو سلطوى ، وهذا لن يحدث ما لم تتوافر « قيادة سياسية ، وزيادة ثقافية ، ورسالة إصلاحية تعطى الجماهير ثقتها فى نفسها ، وترد لها وعيها بوجودها وحقها فى تحسين حياتها ، وقدرتها فى صنع مستقبلها (٤٢) . ولن تكتمل فاعلية هذا الأمر ما لم يحدث تحول حقيقى فى أساليب التنشئة الاجتماعية ، الأسرية والمدرسية خاصة ، بشكل يجعل الانسان العربى قادرا على المشاركة ومقبلا عليها وساعيا إلى تقديم العون الذاتى التطوعى بدون الزام ، وهنا سوف تتطور حركة محو الأمية ، كباقى الحركات التنموية ويعترف بوجودها وبأهدافها .

(ب) القيود الداخلية :

تتصل هذه القيود أساسا بالنموذج من الداخل وبآلياته كما تتصل هذه القيود بعديد من العوامل ولن نتحدث عن تفاصيل هذه العوامل هنا ، بل سنشير اليها بصورة عامة ، ولعل أهم هذه القيود ما يلى :

- ندرة البيانات والمعلومات الأساسية للتنسيق والتخطيط :

وهذه مشكلة من أهم مشكلات التخطيط فى دول العالم الثالث ، فالبيانات غير متوفرة واذا وجدت فهى غير دقيقة أو مبعثرة وغير مجمعة ، مما يشكل

عقبة خطيرة فى عمليات التنسيق والاتصال وبالتالى لا يمكن الاعتماد عليها عند التخطيط .

وفى بعض الحالات يتوافر قدر مناسب من البيانات ولكن التعامل معها وتفسيرها وتأويلها قد لا يكون دقيقا .

- ***قلة الكوادر التخطيطية والفنية فى مجال تعليم الكبار :***

ويمثل هذا النقص قيدا خطيرا على النموذج ، فما لم يتوفر الخبراء والفنيون الملمون بطبيعة مجال الأمية وأساليب محوها إلى جانب تخصصهم العميق فى فنيات التخطيط الحديث ولا سيما المستقبلى والاستراتيجى فان العائد سوف يكون ضئيلا جدا بالقياس للأهداف المرجوة وسوف تعول برامج محو الأمية فى هذه الحالة على أساليب تقليدية غير فعالة .

- ***صعوبات الاتصالات :***

وتزداد هذه المشكلة تفاقما كلما ازدادت وتعقدت أشكال التنظيمات الرسمية والشعبية وتعددت مستوياتها الادارية ، حيث من الممكن أن يحدث تعويق لتدفق المعلومات بين هذه التنظيمات مما يؤثر على كفاءة التنسيق وفى أشكال القرارات التى تنتج عن هذا التنسيق والاتصالات مهما كان تدفقها ، أفقيا أو رأسيا ، داخليا أو خارجيا ، شفويا أو تحريريا ، تتصل بدرجة كبيرة بالقدرات الشخصية والنفسية لممثلى التنظيمات المختلفة ، إلا أنها من الجانب الآخر عملية مكتسبة يساعد التدريب على تطويرها وفعاليتها ، كما يعمل على إلغاء - أو تقليل - تأثير العوامل غير المعلنة التى قد تعوق مسار الاتصالات المختلفة .

- **الخبرات السابقة :**

فالتنسيق يحتاج إلى ثقة بين أطرافه ، ومن ثم فإنه إذا كانت هناك فى جعبة أو ذاكرة أى طرف من الأطراف خبرات سابقة غير ناجحة مع الطرف الآخر فإنه من المتوقع أن تؤثر هذه الخبرات على شكل وحجم وعمق الاتصالات والتنسيق بين هذه الاطراف جميعا أو قد تبطىء من القدرة على الوصول إلى تفاهم تام على الأقل ، لذا ينبغى عدم تحليل دقيق لطبيعة الخبرات السابقة إن وجدت والكشف عن عوامل عدم الاتفاق وأسباب فشلها حتى يمكن بناء مستوى جديد من الثقة قائم على الاستفادة من نتائج الخبرات السابقة .

التضارب بين كافة التنظيمات التخطيطية على المستويات الإدارية المختلفة

وقد يرجع ذلك إلى ضعف كفاءة هذه التنظيمات أصلا وقد يرجع إلى وجود صراع أو إحتكاك بين من يقومون بالعمل التنسيقى التخطيطى وبين من يقومون بالمهام التنفيذية على مستوى الوحدات وما لم يتم حسم هذا الصراع فانه من المشكوك فيه استمرار المنظومة فى تحقيقها لأهدافها .

وإلى جانب هذه القيود توجد قيود أخرى من بينها ، ضآلة المخصصات المالية لتنفيذ الخطط المقترحة مما قد يستتبعه التركيز على دائرة ضيقة من الخيارات والبدائل ، القصور الذاتى للأفراد والمؤسسات بالشكل الذى قد يؤدى إلى جمود العمل فى المنظومة على المدى البعيد ، إبتعاد التنسيق والتخطيط عن الثقافة الإدارية للتنظيمات المشاركة والتى غالبا ما تعتمد على تصور إدارى رأسى للتنسيق وعدم فاعلية الاشكال التنظيمية لهذا التنسيق .

هوامش ومراجع فصول الكتاب

هوامش ومراجع الفصل الأول

(١) SEE -:

INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF SOCIAL SCIENCES , VOL . 1
1968 , P

(٢) إعتمدنا ، بصفة عامة ، فى رصد ملامح هذا السياق على مصادر أساسية أهمها

- **الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار** : علم تعليم الكبـار ، الجزء الأول ، (القاهرة : الجهاز العربـى لمحو الأمية وتعليم الكبار ١٩٧٦) .

- **الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار** : مؤسسات تعليم الكبار فى الوطن العربى ، الجزء الأول ، (القاهرة : الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٧)

- **المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى** : دور الجامعات فى تعليم الكبار : بحوث ودراسات ، (سرس الليان بمصر ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار ، ١٩٧٩)

- **اليونسكو** : المدرسة والتعليم المستمر ، ترجمة ليلى شرف و عبد الرحمن عبد الباسط ، (القاهـرة : الجهـاز العربى لمحـو الأمية وتعليم الكبـار ، ١٩٧٦)

- INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF SOCIAL SCIENCES ; OP . CIT .,

- LYMAN BRYSON ; ADULT EDUCATION (NEW YORK : AMERICAN BOOK CO., 1936) , PP. 3-4

- THE COLUMBIA VIKING DESK ENCYCLOPEDIA .

(٣) للمزيد حول هذا الدور ، السابق والحالى ، للجامعات الأمريكية فى مجال الدراسات الإضافية ، أنظر :

وليم جريفيث : دور الجامعات فى تعليم الكبار (الخبرة الأمريكية) فى : المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى : دور الجامعات فى تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ص ٥٥- ٧٦ .

(٤) لمزيد من التفاصيل حول التجربة المصرية فى تعليم الكبار ، أنظر :

- إبراهيم محمد إبراهيم ، دراسة تقويمية لدور مؤسسات تعليم الكبار فى مصر ، رسالة دكتوراة غير منشورة - كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ ، ص ص ٧٩ - ٨٨ .

- أحمد حسن عبيد ، تعليم الكبار عبر العصور ، فى الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، علم تعليم الكبار ، الجزء الأول ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٣ - ١٤٨ .

- نجاتى البخارى : مشاريع محو الأمية فى جمهورية مصر العربيـة ، باريس ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية ، ١٩٩٠) .

- يوسف العقيفى : تعليم الكبار فى مصر ، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٨) .

- أعمال إجتماع الدائرة المستديرة حول التعليم الأساسى للجميع بحلول عام ٢٠٠٠ فى جمهورية مصر العربيـة ، والذى عقـد فى الفتـرة ٧-٩ سبتمبر ١٩٩١ .

(٥) لمراجعات وافية حول هذه المؤتمرات ، أنظر :

- الجهـاز العربى لمحو الأمـية وتعليم الكبـار ، مؤسسـات تعليم الكبـار فى الوطن العـربى ، الجزء الأول ، مرجع سابق ، ص ص ٩-١٢ .

- محى الدين صابر ، الأمية : مشكلات وحلول ، صيدا ، لبنان : المكتبـة العصـرية ، ط ٢ ، ١٩٨٧ .

- أعداد متنوعة " التربية المستمرة " ، " و تعليم الكبار " ، " و مستقبليات " .

(٦) محمد الهادى عفيفى ؛ مفهوم تعليم الكبار ، فى : الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ؛ علم تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ص ٣٦-٣٧ .

(٧) UNESCO; RECOMMENDATION ON THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION , (PARIS ; UNESCO , 1976) , P. 2 .

فى :

محمود أحمد عجاوى : تعليـم الكبـار : مفهومـه وأهدافـه ، التربيـة المستمرة ، العدد الرابع ، أبريل ١٩٨٢ ، ص ٣٥ .

(٨) أنـــظر :

التربية المستمرة ، العدد العاشر ، أكتوبر ١٩٨٥ .

- UNESCO ; FOURTH INTERNATIONAL CONFORENCE ON ADULT EDUCATION (PARIS: UNESCO,1985),

(٩)

دوميتك م . موتافا : أربعون عاماً من الكفاح ضد الأمية : حالة زامبيا ، مستقبليات ، المجلد ١٨ ، للعدد ٣ ، ١٩٨٨ ، ص (٣٥٥)

(١٠) - AMERICAN EDUCATORS INCYCLOPEDIA 1985 ,P.13

(١١) - Ibid, p.13

(١٢) SEE :

- INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF SOCIAL SCIENCE , OP. CIT . P.101.

- أنظر كذلك :

كولى فيرند : إطار نظرى لتحديد وتصنيف العمليات فى تعليم الكبار ، ترجمة محمد إسماعيل يوسف ، القاهرة : دار نهضة مصر ، ١٩٦٨ ، ص ص ١٤ - ١٥ .

(١٣) فى :

إبراهيم محمد إبراهيم : التعليم النظامى وغير النظامى فى المملكة العربية السعودية بين الماضى والحاضر ، (جدة : عالم المعرفة ، ١٩٨٥) ، ص ص ١٦-١٨ .

(١٤) **ضياء الدين زاهر** : كيف تفكر النخبة العربية فى مستقبل التعليم، (عمان : منتدى الفكر العربى، ١٩٩١) ، ص ص (؟)

(١٥) حول طبيعة هذه الموجة وتأثيراتها فى شكل المجتمعات وفى أساليب تعليم الكبار يمكن مراجعة الدراسة الرائعة التالية :

KEN KDYCHTWALD AND JOE FLOWER ; AGE WAVE: THE CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF AN AGING AMERICA , (NEW YORK :BANTAM,BOOKS,1990)

(١٦) **الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار** : مؤسسات تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ص١٠- ١١ .

(١٧) **عدنان فياض أبو عمشة** : تطور مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار ، (البحرين : مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج ، د . ت) . ص ص ١٤-١٦ .

(١٨) لمراجعة تفصيلية عن هذه الوظائف أنظر :

- **إبراهيم محمد إبراهيم : تعليم الكبار ومشكلات العصر** : دراسات وقضايا ، (القاهرة : الأنجلو المصرية .١٩٩١) ص ص ٩ - ٣٠ .

(١٩) - INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF SOCIAL SCIENCES , OP . CIT.P.101.

(٢٠) يمكن مراجعة :

- محمد أحمد عجاوى : تعليم الكبار : مفهومه وأهدافه ، مرجع سابق ، ص ٣٦ - ٣٨ .

- محى الدين صابر ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ص ...؟ ؟

هوامش ومراجع الفصل الثانى

(١) فى :

محمود أحمد عجاوى : فلسفة تعليم الكبار ، التربية المستمرة ، السنة الخامسة ، العدد الثامن ، يونيو ١٩٨٤ ، ص ص (٨ - ٩)

(٢)

- M. Knowles ; The Adult Learner : A Neglecled Specie , (Houston, Texas: Gulf Publishing Co., Second Edition, 1981) , PP. 28 - 31

(٣) Ibid,p.

(٤) أنظر :

ج .ر . كيد ؛ كيف يتعلم الكبار ، ترجمة أحمد خاكى ، (القاهرة : الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٧) ، ص ص (٢٦٣ - ٢٦٤)

وحول اسهامات الفلسفة الليبرالية فى اوروبا ، أنظر :

محمود قمبر : تعليم الكبار : مفاهيـــم - صيغ - تجارب عربية ، (الدوحة : دار الثقافة ، ١٩٨٥) ، ص ص (٢٠٤ - ٢٠٨)

(٥) أنظر :

محمود أحمد عجاوى ؛ مرجع سابق ، ص ص (١١ - ١٢)

(٦) المر . هـ . وايلدز وكينيث ف.لوتشى ؛ أصول التربية الحديثة ، الجزء الثالث ، ترجمة محمد سمير حسانين، (طنطا : مؤسسة سعيد ، ١٩٧٧) ص ص (٦٩٣ - ٦٩٤ ، ٦٩٦)

(٧) المرجع السابق ، ص (٦٩٦)

(٨) ج .ر . كيد ، كيف يتعلم الكبار ، مرجع سابق ، ص (٢٦٥)

(٩)

- Ivan Illich ; Deschooling Socieły, (London : Peican BooKs, 1973) , P.q

(١٠) - Everett Reimer ; School Is Dead : An Essey On Alternatives in Education , (Harmondsworth : Pengin Education Specials , 1971) ,p.104.

(١١) - In

B. Peter (ed .) ; Education Without Schools , (London : Souvenir Press, 1973) ,P.20

(١٢) لمزيد من التفاصيل ، أنظر :

محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، (القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٨٥) ، ص ص (١٩٦ - ٢٠٥)

(١٣) لمزيد حول هذه البدائل وتفاصيل اجراءاتها ، يمكن الرجوع إلى :

- I. Illich ; OP. CiT ., PP.?

- محمد نبيل نوفل ، المرجع السابق ، ص ص (١٩٩ - ٢٠٥)

- In

(١٤)

R . W . Heller ; Problems and Issues : A Contribution in Innovations in Education For the Seventies , (N . Y .; Behavioural Publications , 1973) P.143.

(١٥) See ; A Brief Biography in

- R . Mackie (ed .) ; Literacy and Revolution : The Pedagogy Of Paulo Freire, (London : Pluto Press Limited , 1980) , PP : 3-8 .

(١٦) ضياء الدين زاهر : التعليم ونظريات التنمية : دراسة تحليلية نقدية ، مرجع سابق ، ص ص (٢٣٤ - ٢٣٦) .

See :

(١٧) - Barbara Bee ; The Politics OF Literacy , In : R . Mackie (ed .) ;op . Cit ., PP : 44 -45

كذلك أنظر : محمد نبيل نوفل : مرجع سابق ، ص ص (١٣٢ - ١٣٦)

(١٨) أنظر :

ضياء الدين زاهر : التعليم ونظريات التنمية ، مرجع سابق ، ص ص (٢٣٦ - ٢٣٧)

See : M . Knowles ; OP . Cit .

(٢٠) Ibid, pp.?

(٢١) **ليرا سير بنيفاس** : التعليم غير النظامى ، ترجمة محمد عزت عبد الموجود وآخرين ، (بغداد : الجهـــاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبـار ، ١٩٨٤)

(٢٢) M . Knowles,op.cit

(٢٣) Ibid

هوامش ومراجع الفصل الثالث

(١) فى : **محمود قمبر** . استراتيجيات الاصلاح التربوى فى العالم العربى ووسائل تحقيقها : دراسة تاريخية نقدية لأصول الاصلاح التربوى واساليب تطويره بحث مقدم فى الدورة التدريبية الاقليمية عن تخطيط الاصلاح التربوى وتحديث الادارة فى الدول العربية (بيروت : مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية د . ت) ، ص (٧٤) .

(٢) انظر : **عبد العزيز البسام** . دراسة عن استراتيجيات جديدة مقترحة لمحو الأمية فى العراق ، فى وزارة التربية العراقية ، مؤتمر بغداد لمحو الأمية الالزامى (٨ - ١٥ ايار ١٩٧٦) (بغداد ، المديرية العامة للتخطيط التربوية ، ١٩٧٦) ، ص (٢٢٥) .

(٣) **عبدون نور** . ادارة محو الأمية بين الكبار ، ترجمة امين محمود الشريف ، مستقبل التربية ، العدد الثانى ، ١٩٨٢ ، ص (٥٨) .

(٤) **جيمس و . بوتكن وآخرون** ، التعلم وتحديات المستقبل : تقرير لنادى روما الدولى ، ترجمة عبد العزيز القوصى (القاهرة : المكتب المصرى الحديث ١٩٨١) . ص (١٤١) .

(٥) **عبدون نور** ، مرجع سابق ص (٥٠) .

(٦) للمزيد انظر :

- **عبد العزيز البسام** ، مرجع سابق ، ص (١٧٩) .

(٧) **محمود قمبر** ، **تعليم الكبار** : مفاهيم - صيغ - تجارب عربية (الدوحة : دار الثقافة ، ١٩٨٥) ، ص (٢٥٠) .

(٨) **المرجع السابق** ، ص (٢٦٦) .

(٩) CHRISTOPHER LASCH : THE CULTURE OF NARCISSISM AMERICAN LIFE (IN AN AGE OF DIMINISHING EXPECTATIONS.(NEW YORK ; WARNER BOOKS , INC, 1979) ,P.227.

(١٠) **امة معروضة للخطر** : ترجمة وعرض يوسف عبد المعطى (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) ، ص (١٧ - ١٨)

(١١) فقد وجد عند دراسته لعينة من الراشدين ان ٤٧٪ يجهلون حقيقة ان كل ولاية تنتخب عضوين بمجلس الشيوخ الامريكى وان واحدا من كل ثمانية اشخاص كان يعتقد ان رئيس الجمهورية يمكن ان يخالف القانون، وان ٥٠٪ من افراد العينة كانوا يعتقدون ان القانون يمنع انشاء الاحزاب السياسية ، وهذا قليل من كثير من الجهل بسياسة بلادهم ودستورها فى - CHRISOPHER LASCH : OP . CIT ., P . 228

(١٢) محمد أحمد الغنام ، التفكير الاستراتيجي في التربيـــة ، التربية الجديدة ، العدد الثامن والعشرون ، السنة العاشرة ، كانون الثانى (يناير) - نسيان (ابريل) ١٩٨٣ ، ص (٨) .

(١٣) فرانسوا هيتمان ، السيطرة على المستقبل ، ترجمة كمال خورى (دمشق وزارة الثقافة والارشاد القومى ، ١٩٨١) ، ص (١٠٥) .

(١٤) وليم ج . بلات : تقرير ادغار فور نقطة تحول فى التخطيط التربوى التربية الجديدة ، السنة الأولى ، العدد الأول ، كانون الأول (ديسمبر) ١٩٧٣ ، ص (٢٨) ٧ .

(١٥) انظر مراجعة وافية للفروق بين التخطيط طويل الاجل وبعيد المدى فى : محمد محمود الامام : طرق تحديد الاهداف طويلة المدى وترجيحها فى ابراهيم العيسوى (محرر) : القضايا العامة للتخطيط طويل المدى للعالم العربى (القاهرة : معهد التخطيط القومى ، ١٩٧٨) ، ص (١ - ٧) .

(١٦) حسين حمادى : ادارة النظم : الطريق إلى القرن الواحد والعشرين (القاهرة : مكتبة عين شمس ، ١٩٧٦) ، ص (٦٦ - ٦٨) .

(١٧) - JAMES LEWIS, JR . LONG- RANGE AND SHORT-RANGE PLANNING FOR EDU-CATIONL ADMINISTRATION,

(BOSTON ; ALLYN AND BACON , INC ., (1983), Pp14.-15

(١٨) IBID , Pp 15 . 16 .

(١٩) للمزيد حول هذه الفروق انظر :

IBID. Pp. 16-17.

(٢٠) جيمس و . بوتكن وآخرون ، مرجع سابق ، ص (١٤٤) .

(٢١) عبدون نور ، مرجع سابق ، ص (٣٨).

(٢٢) للمزيد حول طبيعـــة المخرجات التعليميـة بصورة عامة انظر :

صليب روفائيل ومحمد أحمد الغنام : النظرة النظامية إلى التربية والعوامل المحددة لها ، فى مكتب اليونسكو الاقليمى فى البلاد العربية : مقدمة فى التخطيط التربوى : مجموعة مقالات ومحاضرات (بيروت : اليونسكو ١٩٧٥) ، ص (١١١- ١١٢) .

(٢٣) ضياء زاهر : المنظور التنموى للتربية (الاسماعيلية : مطبعة الحرية ، ١٩٨٤). ص (٢١-٢٢) .

(٢٤) محمد أحمد الغنام ، مقدمة فى التخطيط التربوى ، فى اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، مرجع سابق ، ص (٤٦) .

(٢٥) JAMES LEWIS, UJR, OP. CIT. P.18.

(٢٦) عبد الله عبد الدايم : التخطيط التربوى (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٣) . ص (٥٣٢ ، ٥٣٦) .

(٢٧) للمزيد : الغنام ، التفكير الاستراتيجى فى التربية ، مرجع سابق عبد الله عبد الدايم ، مرجع سابق ، ص (٥٣٨- ٥٥٢) .

JAMES LEWIS, JR, OP.CIT, Pp 28-48.

(٢٨) محمد سيف الدين فهمى ، التخطيط التعليمى ، (القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٨٤) ، ص (٨٥-٨٦) .

- JAMES LEWIS,JR,op.cit,p .

(٢٩) ميلان كوبر (تحرير) ، ادارة مؤسسات التنمية الادارية ، ترجمة محمد قاسم القريوتى وعبد الجبار ابراهيم (عمان ، المنظمة العربية الادارية ، ١٩٨٥) ، ص (٨٥-٨٦) .

(٣٠) انظر :

- JAMES LEWIS, JR, OP. CIT, Pp 86 .-88.

(٣١) محمد أحمد الغنام ، التفكير الاستراتيجى فى التربية ، مرجع سابق ، ص ١١ .

(٣٢) JAMES LEWIS, JR, OP. CIT, Pp.111.- 112.

(٣٣) راجع الاجراءات التخطيطية بتجربة الحملة الشاملة فى العراق ، وزارة التربية العراقية، مرجع سابق .

(٣٤) ميلان كوبر (تحرير) ، مرجع سابق ، ص (٨٣) .

(٣٥) - C.D. ROWK : THE POLITICS OF EDUCATIONAL PLANNING IN DEVELOPING COUNTRIES, (PARIS, UNESCO; INTERNATIUFE FOR EDUCATIONAL PLANNING. PLANNING. 1971) P.7.

(٣٦) محمد أحمد الغنام ، الاستراتيجية الجديدة لمحو الأمية الكبار فى العراق ، فى وزارة التربية العراقية ، مرجع سابق ، ص (١١٨) .

(٣٧) خالد شكرى شوكت وآخرون ، دراسة المستلزمات المالية لحملة محو الأمية ، فى وزارة التربية العراقية مرجع سابق ، ص (٧٧٣) .

(٣٨) صليب روفائيل ، التعريف بالتخطيط الشامل وعملياته فى مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، مرجع سابق ،ص ص (١٨ - ١٩)

(٣٩) يوجد نموذج تخطيطي مقترح بهذا الشأن يتضمن المراحل الاساسية للاعداد للحملة وخطوات تنفيذها ونشاطاتها قدمه احد خبراء التخطيط الشبكي ، كما يمكن الرجوع إلى دراسة للباحث عن منطق استخدام التحليل الشبكي وتطبيقاته التربوية :

- السعيد السيد شلبي ، الجدولة الزمنية لتنفيذ برنامج محو الأمية بالعراق في وزارة التربية العراقية ، مرجع سابق ، ص (٥١٥- ٥٥٦) .

- **ضياء زاهر** : تصميم وتخطيط مشروع كلية للدراسات العليا التربوية في جامعة عين شمس باستخدام اسلوب بيرت P.E.R.T. والكمبيوتر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ١٩٨١ .

- **ضياء زاهر** : التخطيط الشبكي للبرامج والمشروعات التعليمية (القاهرة : مركز ابن خلدون وسعاد الصباح ، ١٩٩٢)

(٤٠) **صليب روفائيل** ، التعريف بالتخطيط الشامل وعملياته ، مرجع سابق ، ص (٢٢) . - ميلان كوبر ، مرجع سابق ، ص (١٠١) .

(٤١) **صليب روفائيل** ، التعريف بالتخطيط الشامل وعملياته ، مرجع سابق ، ص (٢٢) .

(٤٢) **محمد سيف الدين فهمي** ، مرجع سابق ، ص (٥٤-٥٥).

(٤٣) فمن الممكن تتبع ما يتعلق بالمفاهيم الاربعة المكونة للأسلوب ، (النظام - التخطيط - البرمجة - التمويل) فالنظام المنظومة تتمثل في ذلك النمط ، المستقبل والتفكير المتكامل والذي -تولد عن حركة النظم ، والتخطيط يمكن الرجوع فيه إلى الافكار الكنيزية ، وما يتعلق بالبرمجة والتمويل ، فيمكن في الميزانيات الادائية (الاجرائية) التي اقترحتها لجنة هوفر عام ١٩٤٩ اعادة تنظيم الحكومة الامريكية عام ١٩٤٩ . او مفهوم يونج (التمويل حسب البرامج) . حول هذه النقطة

انظر:

- **محمد سعيد فرهود** ، الاتجاهات في الميزانية : ترشيد اختيارات الميزانية الادارة العامة ، الرياض العدد ٣٢ ، فبراير ١٩٨٢ م ، ص (٧- ١١) .

- G. L. IMMEGART AND F.J. PILECKI : AN INTRODUCTION TO SYSTEMS FOR THE EDUCATIONAL ADMINISTRATIONS, (Mass : ADDISION - WESLEY PUD-LISHING COMPANY, 1973,) . P157.

(٤٤) - RIEN VAN GANT, TOOLS FOR THE IMPROVMENT OF SCHOOL MANAGEMENT; A STUDY IN TWO PHASES, P; 14.

(٤٥) - IBID, P. 15 .

(٤٦) - GERID. MCMANIS AND JAMES HARVERY; PLANNING, MAAGEMENT, AND EVALUATION SYSTEMS IN HIGHER EDUCATION, P.39

(٤٧) ن . بوادر : طرائق واساليب دمج الاجهزة المساعدة فى عملية التخطيط التربوى ، صحيفة التخطيط التربوى (فى البلاد العربية ، السنة السابقة ، العدد الواحد والعشرين ايلول - كانون الاول) الاول ١٩٦٩ ، ص (١١٢ - ١١٣) .

(٤٨) **المرجع السابق** ص (١١٤) .

G.L OMMEGART AND F.J. PILECKI, O.P CIT,. P. 178

(٤٩) اعتمد فى كتابة هذه المراحل على التحاليل الرئيسية التى قدمت فى المرجع السابق إلى جانب اصدادات جامعة اوهايو .OHIO UNIV ولكن هذا لم يمنع من ان تكون التحليلات الموجودة فى داخل كل خطوة قد تضمنت ملاحظات عديدة قامت على استبعاد ما تصوره الباحث غير مفيد إلى جانب تضمين العديد من ملاحظات عدد من الكتابات الاخرى تتفق مع السياق العام ، وقد اشير لكل منها فى موضعه .

(٥٠) - OHIO BOARD OF REGENTS , PROGRAM BUDGETING UNIVERSITIES (OHIO : OHIO BOARD OF REGENTS , 1974) ,P .23

(٥١) يمكن مراجعة تجربة تطبيق هذا الأسلوب مع تقنيات إدارية مساعدة فى - GERLDL . MCMANIS AND JAMES HARVERY ; PLANNING , MANAGEMENT , AND EVALUATION SYSTEM IN HIGHER EDUATION , (WASHINGTON , D.C: MCMANIS ASSOCIATES , INC ., 1978) CH.3 AND CH.6

هوامش ومراجع الفصل الرابع

(١) ج .ر . كيد : أعباء المسئولية الإجتماعية وضمير المجتمع ، فى المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى : دور الجامعات فى تعليم الكبار ، بحوث ودراسات ، (سرس الليان ، المركز الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، (١٩٧٩) ، ص (٣٠١) .

(٢) من هذه المترادفات : التعلم المستمر (CONTINIOUS LEARNING) والتربية مدى الحياة (LIFLING - EDUCATION) ، والتربية العرضية (INFORMAL - Education) والتربية غير النظامية – (NON FORMAL EDUCATION) والتدريب والتطوير (TRAINING AND DE-VELOPMENT) والتربية غير الموجهة (Non-directed) والتربية عن بعد (DISTANCE EDUCATION) .. الخ .

يمكن مراجعة الصعوبات المختلفة لتعريف وتحديد تعليم الكبار فى :

– محمود أحمد عجاوى : تعليم الكبار (دبى ، المطبعة الوطنية ، ١٩٨٥) الفصل الثانى خاصة ص ص (٢٥– ٣٥) .

(٣) KNOWLES MALCOLM ; THE ADULT LEARNER : A NEGLECTED SPECIES, (HOUSTON : TEXAS, GULF PUBLISHIN CO ., 2 ED., 1981) , PP (28-48).

(٤) عبد العزيز القوصى ، دور الجامعات فى تعليم الكبار ، فى المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، دور الجامعات فى تعليم الكبار : بحوث ودراسات ، مرجع سابق ، ص ص (٤١– ٤٢) وكذلك يمكن مراجعة :

– عبد الواحد يوسف : الجامعات وتحديات تعليم الكبار فى العالم العربى ، سرس الليان ، آراء ، العددان الأول والثانى ، ١٩٧٦ ، ص ص (١٦٨– ١٧٢) .

(٥) محمود قمبر : التربية المستمرة : مفاهيمها وحقائقها وأساليب تنفيذ برامجها (البحرين ، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج . ١٩٨١) ، ص (٥) .

شكرى عباس حلمى ومحمد جمال نوير : تعليم الكبار ، (القاهرة : مكتبة وهبه ، ١٩٨٢) ، ص (٣٣) .

(٦) محبوب الحق : ستار الفقر : خيارات أمام العالم الثالث ، ترجمة أحمد فؤاد بليغ (القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧) ، ص (٥٤)

(٧) لمراجعة متعمقة لهذه النظريات وغيرها من منظور تربوى يمكن مراجعة :

– ضياء الدين زاهر : التربية ونظريات التنمية : دراسة تحليلية نقدية ، القاهرة ، مجلة دراسات تربوية ، العدد الأول ، ص ص (–) .

(٨) محمد نبيل نوفل : التعليم والتنمية الأقتصادية (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩) ، ص ص (٤٣ - ٥٣) .

للمزيد حول هذه الإنتقادات لهذا المؤثر يمكن مراجعة :

- **اسماعيل صبرى عبد الله** : أية تنمية ؟ وجهة نظر العالم الثالث ، **التنمية والتقدم الإجتماعى والإقتصادى** ، السنة الخامسة ، العدد (١٤) يناير ومارس ١٩٨١ .

- **سيد تميرى** : اقتصاديات التنمية (دبى ، مطبعة دبى ١٩٨٢) ، ص ص (١٩ . ٢٤) ، **محمد زكى شافعى** : التنمية الإقتصادية ، الكتاب الأول (القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٧٠) ، ص ص (١٧- ١٨) .

(٩) **جيمس و . بوتكن وآخرون** : التعلم وتحديات المستقبل : تقرير لنادى روما الدولى ، ترجمة عبد العزيز القوصى (القاهرة : المكتب المصرى الحديث ١٩٨١) ، ص (١٧٥)

(١٠) **عبد الواحد عبد الله يوسف** : تدريب معلمى الكبار ، **آراء** السنة السابعة ، العددان الأول والثانى ، ١٩٧٧،ص ص (٦٣- ٦٤) (١١) **ضياء الدين زاهر** ، كمال يوسف اسكندر : **التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية فى النظام التربوى** ، (القاهرة : مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٤) ، ص ص (٧٦- ٧٧) .

(١٢) **زكى هاشم** : مرجع سابق ، ص (٣٣) .

- بديع محمود مبارك القاسم : **تخطيط** برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمى المرحلة الابتدائية فى العراق ، (بغداد : مطبعة الأمة ، ١٩٧٥) . ص ص (٦١- ٦٤) .

(١٣) **بديع القاسم** ، مرجع سابق ، ص ص (٨٣- ٨٦) .

- **محمود قمبر** : **التعليم المستمر** : ادارته وتنظيمة وتدريب العاملين فيه ، بحث القى فى ندوة أسس التعليم المستمر فى مجال تعليم الكبار بأبو ظبى فى الفترة ١٣- ١٩٨٥/١/١٧ (، أبو ظبى ، الجهاز العربى لمحو الأمية تعليم الكبار ، ١٩٨٥ ، ص ص (٢٢ - ٣٨)

(١٤) لمزيد من التفصيل حول استخدام منهج أو مدخل النظم فى التربية والتعليم يمكن مراجعة :

(١٥) Banghart, F. W ; Educational systems Analysis, bondn; : The Macmillan Company Collier - Macmillan Limited, 1969

(١٦) Immegart,G.L . and pilecki. F.J.; An Introduction to Systems for the Educational Adminstrator . (Mass . Addision - Wesley Publishing Company, 1973)

(١٧) Helmer O . and T. J Gordan . Rerprt on along - Range Forecasting Study . (California , The RAND Corporation , 1964) ,P 4

(١٨) Linstone , K.A and Tnd Turoff , M.. The Delphi Method : Techniques and Application (Reading , Ma:MA: Addison - Wesley , 1975) , P.312

(١٩) الواقع أن هذه المراحل أو الخطوات إنما تختلف باختلاف النوع المستخدم من دلفاى . وهناك عموما صورتين متميزتين من أسلوب دلفاى الأسلوب التقليدى المتعارف عليه ، وأسلوب المؤتمرات أما الأسلوب التقليدى (DELPHI CONVENTIONAL فيطلق عليه اسلوب الورقة والقلم (paper and pencil أو تمرين دلفاى (Delphi - exercise) وهذا النوع الأكثر شيوعا ، وفيه يقوم فريق صغير الملاحظة والمراقبة والضبط يطلق عليه اسم فريق الملاحظة (Monitor team) ويوضع تصميم لاستبيان أو استلاع للرأي حول موضوع ما فى مجال معين ثم يرسل هذا الاستنبيان إلى مجموعة كبيرة من الأفراد الذين يقومون بارسال الإجابات إلى فريق الملاحظة الذى يقوم أفراده بتنسيق وتلخيص نتائج الاستفتاء ثم يقومون نتطوير استفتاء جديد لنفس المجموعة التى أجابت فى المرة الأولى ويطلق عليها اسم المجموعة المستجيلبة (respondend group) مع إتاحة فرصة واحدة على الأقل لأشخاص هذه المجموعة كى يراجعوا إجاباتهم السابقة ويعيدوا تقييم آرائهم فى ضوء نتائج الاستبيان الأول (الجولة الأولى) ثم تتكرر الجولات .

إما أسلوب المؤتمرات (Delphi conference) ، فيطلق عليه اسلوب الوقت الحقيقى الفعلى ، وهذا النوع يستبدل فريق الملاحظة بالحاسب الالكترونى بعد تغذيته بحيث يقوم هو بتجميع نتائج المجموعة المستجيبة . وتفضل هذا الطريق حاليا نظرا لأنها تختصر الوقت المستهلك فى تلخيص نتائج كل جولة من جولات دلفاى ، وهى بذلك تغطى لعملية الاتصال وقتها الفعلى ولذلك أطلق عليها اسلوب الوقت الفعلى ، ويلاحظ فى هذا النوع أن تكون كل ملابسات وظروف عملية الاتصال محددة ومعرفة من قبل ، وذلك بعكس الأسالوب التقليدى الذى يقوم فريق الملاحظة بضبط هذا الظروف كدالة لنتائج الاستبيان

ويمكن الرجوع بتحليلات وافية لهذال الوضع وبعض الأمثلة عليه فى مجال التعليم وتخطيطة .

(٢٠) linston , H.A and Turoff , M ., Op,cit,. p.4 -6

Davis, Russell; Heuristic Methods for planning in Davise. G.R,; planning Education for Development. Vo , ll , (Cambridge , Mass,.center for studies in Education and Development Harvard Graduate School of Education ,1980) pp,321 - 325 .

stuffebeam, D.Du.elat op.cit,.pp.216-217.

(٢١) Berelson B.,Content Analysis in Communication Research (Free press,1952 .

عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعى (القاهرة : مكتبة وهبه ، ط ٨ ، ١٩٨٢) ص (٤٠٤) .

(٢٢) stuffebeam , D.U.et al.,op.cit,.pp.214-215

(٢٣) عاطف محمد عبيد : ادارة الأفرادوالعلاقات الإنسانية ، (القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية) ص ص (٧٣-١٠٦) .

(٢٤) يمكن مراجعة :

- ليرايـــد يتيفاســـن : مرجع سـابـــق ، ص ص (١٧ - ٣٤ . ١٠٧ - ١١٤)

- محمود أحمد عجاوى : : التعليم غير النظامى ، ترجمة محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، (بغداد : الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٤ ، ص ص (١٧-٣٤) ، (١٠٧ - ١١٤)

- محمود أحمد عجاوى : مرجع سابق ، صص (١١٠ - ١٢٢).

-Tough.A., The Adults Learing projects . (Toronto ; Ontario Institute for studies in Education ,1971) .

(٢٥) ليراسر يتيفسن : مرجع سابق ، ص (١١٥)

(٢٦) عبد الواحد عبد يوسف : تدريب معلمى الكبار ، مرجع سابق ، ص (٥٩) .

(٢٧) زكى هاشم ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .

(٢٨) عبد البارى دره : أساليب مناقشة الحالات الإدارية فى التعليم العلمى الجامعى الإدارى والتدريب الإدارى ، (عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٢) ، ص ص (١٣ - ١٤) :

(٢٩) المرجع السابق . ص ص (١٦ - ١٨) .

(٣٠) . stufflebeam ,D.Let al ., op cit,. pp.213 -214 .

(٣١) ابراهيم العيسوى : عرض للأساليب التى يمكن الاستفادة بها فى إعداد التنبؤات والتصورات المستقبلية كأساس للتخطيط طويل المدى ، القاهرة ، معهد التخطيط القومى ، ١٩٧٨ ، ص ص (١٠ - ١١) .

(٣٢) ليراسر يتيفاسن ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

(٣٣) زكى هاشم ، مرجع سابق ، ص (٢٨) .

(٣٤) ليراسر يتيفاسن ، مرجع سابق ، ص (٣٧) .

(٣٥) المرجع السابق ، ص (٣٨) .

(٣٦) Gend,R.V.; Tools For the Improvement of School Management ; AStudy In Two phases , (Paris; Unesco. N.d) , PP . 12 - 13 .

(٣٧) يمكن مراجعة هذه الأساليب أو بعضها :

- ليراسر ينيفاسن ، مرجع سابق ، ص ص (٤٠ - ٤١) .

- محمود عجاوى ، مرجع سابق ، ص ص (٧١ -٨٧) .

- بديع محمود مبارك القاسم : مرجع سابق ، ص ص (٧١ - ٨٢) .

- زكى هاشم ، مرجع سابق ، ص ص (٢٢ - ٣١) .

- ابراهيم جعفر سليمان ، استخدام منهج دراسة الحالة فى التدريب العاملين فى مجال تعليم الكبار على المستوى المحجلى ، التربية المستمرة ، السنة الثالثة ، العدد الرابع ، ١٩٨٢ .

- Greenawqy, H.; Traning of University techers (London;Society for Research into Higher Education Ltd,. 1972) .

Immegart, G.L.and pilecki,F.j.op.cit,.p:?

(٣٨) يمكن مراجعة : عاطف محمد عبيد : مرجع سابق ، ص ص (٣. ٤) .

(٣٩) Immeger , G.L. and pilecki, F.j:op.Cit,.p.161

(٤٠) Ibid PP.159-161 Gend TR.v.,op.cit P.P 14-15 -28-29

(٤١) لاستخدام هاتين التقنيتين فى تحليل البرامج والمشروعات ، راجع :

Davis R.G.,Op.Cit., pp.296 - 312 .

(٤٢) للمزيد :

- ضياء الدين زاهر : تصميم وتخطيط مشروع كليات الدراسات العليا بجامعة عين شمس باستخدام أسلوب (P.E.R.T)والكمبيوتر ، مرجع سابق ، ص ص (٢٢٠ - ٢٠١) .

- دلال صادق بطرس ومحمد صبرى العطار : الأصول العلمية والعملية فى بحوث العمليات (القاهرة : دار الثقافة العربية ، ١٩٨٢) ص ص (٣٤٦ - ٣٤٧) , Davis R.G.,Op.p.280 - 296 .

(٣٤) **ج . و . كيد** مرجع سابق ص ص (٢٩٤ - ٢٩٥) .

(٤٤) **الإدارة العامة لاعداد المعلمين والتدريب :** التقرير الفنى عن الاعداد والتأهيل التربوى لخدمة أهداف الخطة الخمسية للوزارة ٨١ / ٨٢ - ٨٥ / ١٩٨٦ . (أبو ظبي : وزارة التربية والتعليم والشباب ، د . ت .) ، ص (٢) .

هوامش ومراجع الفصل الخامس

(١) يقصد بهذا المدخل الجديد ، فى معناه الواسع ، كل المجهودات البحثية المنظمة التى يقوم بها فريق متكامل من العلماء من تخصصات شتى أرضية مشتركة لدراسة مشكلة مختارة ومحاولة التوصل إلى حلول لها عن طريق إستخدام التخصصات العلمية القائمة ، وقد ينتج عن ذلك نشأة علم أو تخصص جديد يعتبر أساساً ، نظرياً وتطبيقياً ، لمشكلات جديدة . فالمشكلات الحالية أصبحت من التعقيد بحيث أصبح من المستحيل التعامل معها من خلال تخصص واحد . **وللمزيد أنظر :**

- JEAN PIAGET ; MAIN TRANDS IN INTER-DISCIPLINARY RESEARCH , (NEW YORK : HARPER AND ROW , 1973).

- **ضياء الدين زاهر :** " مستقبل أسلوب التخصصات البينية فى الدراسات الجامعية ومحدداته " بحث قدم فى المؤتمر العربى لتطوير تعليم الفيزيقا بالجامعات ، القاهرة ١٨ - ٢٢ ديسمبر ١٩٨٢ م ، فى أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا أعمال المؤتمر العربى لتطوير تعليم الفيزيقا بالجامعات القاهرة : اكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا د . ت . ص ص (١٧٠ - ١٧٣) .

(٢) **إيلى غنزبرغ :** الإقتصاد البشرى ، ترجمة عبد الكريم ناصف ، دمشق ، وزارة الإرشاد القومى ، ١٩٨٠ م ص ١١٢ .

(٣) ولم يقتصر الأمر عند حد التلمذة المهنية ، بل أن التدريب والتعليم كانا الأساسا الذى إعتمد عليه التقسيم الطبقى للأفراد فى المجتمع ، ولعل حضارات إسبرطة وأثينا والهند ومصر وأعمال الفلاسفة ، كجمهورية أفلاطون مثلاً ، خير شواهد على هذا .

أنظر :-

- سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى ،(القاهرة ، عالم الكتب ، ط ٥ ، ١٩٨١)، ص ص ٦٤ ، - ١٠٤ - ١٢٤ .

- **محمد عبد الفتاح ياغى :** التدريب الإدارى بين النظرية والتطبيق ، (الرياض، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٦) ، ص ص ٢١ - ٣٠ .

(٤) **البنك الدولى :** تقرير عن التنمية فى العالم ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٧ .

(٥) **إيلى غنزبرغ :** مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

(٦) **محمود قمبر : تعليم الكبار :** مفاهيم - صيغ - تجارب عربية ، (الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٨٥) ، ص ص ٨٦ - ٨٧ .

- عبد المجيد العهد : نبع التغيير ., (القاهرة : مكتب التجارة والتعاون ، ١٩٧٦) ، ص ص ١٢٢ - ١٢٧ .

- البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم ، مرجع سابق ، ص ١٢٧ .

(٧) ف - ج - أ . سيف : الثورة العلمية والتكنولوجية : أثرها على الإدارة والتعليم ، ترجمة موسى جندى ، (القاهرة ، دار الثقافة الجديدة ، ١٩٧٦) ، ص ص ٣٢٤ - ٣٢٥

(٨) جون لو : تعليم الكبار منظور عالمى ، مترجم ، (سرس الليان ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، ١٩٧٨) ، ص ١٤٥ .

(٩) RUSSELL G. DAVIS , " ISSUES AND PROBLEMS IN THE PLANNING OF EDUCATION IN DEVELOPING COUNTRIES, VOL-1 , (CAMBRIDGE , MASS: CENTER FOR STUDIES IN EDUCATION AND DEVELOPMENT UNIVERSITY , 1980), PP. 231 - 246 .

(١٠) البنك الدولى - تقرير عن التنميــة فى العالم ١٩٧٩ ، مرجع سابق ، ص ٦١ .

(١١) محمد إسماعيل الجمال ، دور القوات المسلحة فى الإسهام فى تدبير القوى العاملة لخطط التنمية ، بحث ألقى فى ندوة التعليم الفنى والتدريب المهنى المنعقدة فى معهد بحوث البناء بالقاهرة تحت إشراف جمعية المهندسين المصرية فى الفترة من ٢٤ إلـــى ٢٥ مارس ١٩٨٤ ، ص ١٢ .

(١٢) إيلى غنتزبرغ ، مرجع سابق ، ص ١٣١ .

(١٣) سيد دسوقى (محرر) : الترجمة للتنمية البشرية ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٥ ، ص ٤٣ .

(١٤) أفانا سيف ، مرجع سابق ، ص ٢٩٩ .

(١٥) هذا ليس تقليلاً من جهود كثيرة بذلت وتبذل فى هذا القطاع الهام ، وما كتابات محى الدين صابر ، لويس كامل مليكة ، عبد الفتاح جلال ، عبد الواحد يوسف ، عبد القادر يوسف ، رشدى خاطر وغيرهم من الرواد ، إلا نماذج مشرقة فى سبيل تأصيل التدريب فى مجالات تعليم الكبار . إلا معظم الكتابات ، إن لم يكن كلها لم تقدم تصوراً تخطيطياً متكاملاً بالمعنى العلمى - إن الفعل يدرب TO TRAIN مشتق من كلمة فرنسية قديمة هى TRAINER وتعنى يسحب TO DRAY وهناك العديد من التعاريف للفعل " يدرب " منها : يسحب ، يغرى ، ينمو بطريقة مرجوة ، التحضير لأداء بواسطة تعاليم، التمرين بالممارسة . . .إلخ .

للمزيد أنظر :

- محمد عبد الفتاح ياغى : مرجع سابق ، ص ٤ .

(١٦) على نحو ما يعرفه D. KING بأنه " خلق الظروف للتعليم الفعال " أو كما فى تعريف الأمم المتحدة للتدريب بأنه " عملية تبادلية لتعليم وتعلم مجموعة من المعرفة والأساليب المتعلقة بالعمل فى :-

محمد عبد الفتاح ياغى ، مرجع سابق ، ص ص ٥٠٤ .

(١٨) كان يعرف بأنه " نشاط يهدف إلى توفير فرص إكتساب الفرد لخبرات تزيد من قدراته على أداء عمله أو ما شابه .

أنظر : أحمد صقر عاشور : إدارة القوى العاملة : الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقى (الإسكندريـة ، دار الجامعـات المصرية ، ١٩٧٥ ، ص ٣٩٢) .

- **عبد الهادى الجوهرى** : علم إجتماع الإدارة : مفاهيم وقضايا ، (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٣)، ص ص ١٧٩ - ١٨٠ .

(١٩) على نحو ما يؤكده كارتر بأن التدريب هو زيادة فى الكفاية الإنتاجية للأفراد فى المهنة مع زيادة كفاية العلم الذى يمارسونه .

- G.V. CARTER , DICTIONATY OF EDUCATUION , NEW YORK MC GRAW HILL CO. 1945 , P.241 .

(٢٠) حيث أن كوادر هذه المستويات ليست فى حاجة إلى تعليمات أو إرشادات متخصصة كما هو الحال فى التدريب ، بل هى فى حاجة إلى تنمية دائرة معارفها ، وتطوير أفكارها وإعادة صياغة سلوكها وتصرفاتها ، وإمدادها بأنماط جديدة من المعرفة ، وتطبيقات حديثة فى المواقف وأبعاد عملية أو تطبيقية جديدة فى النواحى التى ترتبط بطبيعة عملها ، أو مسؤولياتها تجاه المؤسسة أو المنظمة .

- **منصور أحمد منصور** . المبادىء العامة فى إدارة القوى العاملة ، (الكويت ، وكالة المطبوعات ، ط ٣ ، ١٩٧٣) ، ص ٣٩٨ .

(٢١) **أحمد باشات** : أسس التدريب ،(القاهرة ، دار النهضة العربيـة ، ١٩٧٨) ، ص ٢٠ .

- **أنظر أيضـاً** : **سيد عبـد الحميـد مرسى** : علم النفس والكفاية الإنتاجيـة ، (القاهرة ، مكتبة وهبة ، ١٩٨١) ، ص ٤٣٢ .

(٢٢) **أنظر** :-

ضياء الدين زاهر : التصميم والتخطيط لمشروع كلية للدراسات العليا بجامعة عين شمس بإستخدام أسلوب برت PERT والكمبيوتر ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، ص ص ١٧- ١٩ .

أنظر أيضاً :-

محمد أحمد الغنام : تجديد الإدارة / ضروره إستراتيجية لتطوير النظم التربوية فى البلدان العربية ، التربية الجديدة ، العدد الثامن ص ص ١٣ - ٢٥ .

(٢٣) أنظر :

- علي محمد عبد الوهاب : التدريب والتطوير : مدخل علمي لفاعلية الأفراد والمنظمات ، (الرياض ، معهد الأدارة العامة ١٩٨١) ، ص ص ٣٥-٣٦ .

- محمد عبد الفتاح ياغي ، مرجع سابق ، ص ص ٦٣ - ٦٤ .

- ضياء زاهر ، التخطيط لتنمية التربية ، (الإسماعيلية ، مطبعة الحرية ، ١٩٨٤.

(٢٤) COL IMMEGART AND F.J.PILECKI, AN INTRODUCTION TO SYSTEMS FOR (MASS , ADDISION - WESLEY THE EDUCATIONAL ADMINISTRATION) PUBLISHING COMPANY , 1973), P. 88 .

(٢٥) أنظر :

- بديع محمود مبارك قاسم : تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الإبتدائية في العراق ، (بغداد ، مطبعة الأمة ، ١٩٧٥) ، ص ص ٨٣-٨٦ - محمد عبد الفتاح ياغي ، مرجع سابق ، ص ص ٩٩-١٠٣ - عبد الهادي الجوهري ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٣

- عاطف عبيد : إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٧١ ، ص ٣٩٢ .

(٢٦) - L. MEGGINSON , PERSONNAL : A BEHAVIORAL APPROACH TO ADMINISTRATION HOMEWOOD , IRWIN , 1967 , P 3180 .

- علي محمد عبد الوهاب ، طرق تحديد الإحتياجات التدريسية ، (القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٧) .

- منصور فهمي ، إدارة القوى البشرية في الصناعة ، إدارة الأفراد ج-١ ، (القاهرة، دار النهضة العربية - طبعة خامسة ، ١٩٨١) ، ص ص ١٧ - ١٨ ، ص ٢٧٢ .

(٢٧) وهناك طرق أخرى قد تستوعب في الثالوث السابق ، ولكن يفضل البعض ذكرها كطرق منفصلة من بينها: تخطيط القوى العاملة ، الإختبارات ، معدلات الأداء والأنتاجية ، حلقات الموظفين التي توضح أوضاعهم الوظيفية ، إستشارة جهات متخصصة ، تقارير التفتيش ، معدلات الشكوى والتظلمات ، معدلات الغياب ، الترقيات ، تقويم الأداء والسلوكيات ، نتائج التدريب السابق . . . إلخ وعلى الرغم من تعدد هذه الطرق إلا أننا نعتقد أنها مدرجة ضمن الطرق الثلاث الرئيسية التي أشير إليها .

أنظر :

DANIEL L. STUFFLEBAM ET , CONDUCTING EDUCATIONAL NEED ASSESSMENTS (BOSTON: , KLUWER - NIJHOFF PUBLISHING, 1985) .

- علي محمد عبد الوهاب ، التدريب والتطوير : مدخل علمي لفاعلية الأفراد والمنظمات ، مرجع سابق ، ص ص ٦٧ - ٧٥ .

(٢٨) حسين الدري : الإعداد والتدريب الإداري بين النظرية والتطبيق ، (القاهرة ، مطبعة العاصمة ، ١٩٧٦) ، ص ص ١٣٠ - ١٣١ .

(٢٩) تقسيم الأهداف عامة طبقاً لبعدين أساسيين هما الشكل والمضمون حيث الشكل تجد أهدافاً قصيرة المدى متوسطة المدى وطويلة . كما أن هناك أهدافاً عملية وأخرى رسمية . من حيث المضمون هناك أهداف تربط المنظمة بالمجتمع ، كالأهداف الإقتصادية والثقافية والتقويمية والتعليمية . . .إلخ كما أن هناك أهدافاً تتصل بحاجة المنظمة للبقاء والإستمرار كأهداف الإنتاج والفاعلية والكفاءة والكلفة والمرونة . . . . إلخ .

أنظر للمزيد حول هذه النقطة الدقيقة : -

- غسان قاسم داود : أسس وأساليب تحديد الرحتياجات التدريبية . مجلة للتنمية الإدارية ، العدد ١ ، أكتوبر ١٩٧٩ ، ص ٢٤ .

(٣٠) أنظر :

- زكي محمود هاشم : " تخطيط عملية تنمية المديرين " دراسة ميدانية في الجهاز الحكومي بدولة الكويت " مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، السنة السادسة ، العدد ٢٣ ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ١٨ .

- أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ٣٩٣

(٣١) غسان قاسم داود ، مرجع سابق ،ص ص ٢٧ - ٢٩ .

(٣٢) - ARMY SCHOOL OF TRAINING SUPPORT , JO ANALYSIS FOR TRAINING , (UNITED KINGDOM , R.A.E.C. CENTER , 1977) PP. 2-70.

(٣٣) أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ص (٣٩٤ - ٣٩٥) .

(٣٤) للمزيد حول هذه الذوات أنظر :-

- علي محمد عبد الوهاب : تقييم الأداء : دراسة تحليلية ، (القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٤) ، خاصة الصفحات ٢٤ - ٣٤ .

- غسان قاسم داود : مرجع سابق ، ص ص ٤٢ - ٣٦ .

(٣٥) للمزيد حول الأسس النظرية لهذه الأساليب وتطبيقها فى التدريب أنظر :-

- ضياء الدين زاهر : تخطيط برامج تدريب معلمى الكبار فى الجامعات بحث مقدم إلى الحلقة الدراسية عن دور الجامعات وكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين فى إعداد معلمى الكبار وتدريبهم . الرياض - جامعة الملك سعود (البحرين ، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج) ١٩٨٥ ، ص ص ١٢ - ١٦ .

(٣٦) - MALCOLM S. KNOWLES , THE MODERN PRACTICE OFADULT EDUCATION : FORM PEDAGOGY TO ANDRAGOGY, (CHICAGO : FOLLET PUBLISHING CO., 1980) , PP. 26-27 .

(٣٧) محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ١٤٧ .

(٣٨) - MIS, KNOWLES , OP. CIT . P. 27.

(٣٩) زكى محمود هاشم ، مرجع سابق ، ص ١٧ .

(٤٠) سيد عبد الحميد مرسى ، علم النفس والكفاية الإنتاجية ، مرجع سابق ، ص ص ٤٣٨ و ٤٣٩ .

(٤١) - M.S . KNOWLES , OP . CIT. P. 123.

(٤٢) لمراجعة جيدة للأدوار المتعددة للمعلم فى هذا العصر المتغير أنظر :

- OWEN A . HAGEN , CHANGING WORLD / CHANGING TEACHERS , (CALIFORNIA , GOODYEAR PUBLISHING COMPANY , INC., 1973) .

(٤٣) محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ١٦٧ .

(٤٤) زكى محمود هاشم ، مرجع سابق ، ص ١٦ .

(٤٥) - M.S. KNOWLES ; THE ADULT LEARNER : A NEGLECTED SPECIES , (HOUSTON , TEXAX : GULR PUBLISHING CO., 2 ED, 1981) , PP. 77- 79

(٤٦) - M.S. KNOWLES , THE MODERN PRACTICE OF ADULT EDUCATION , OP. CIT, P. 240 .

(٤٧) أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ٣٩٦ .

أنظر أيضاً حول هذه المعايير وغيرها :-

- على السلمى . التدريب الإدارى ، القاهرة : المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٠ ، ص ص ٤٠ - ٤١ كما قدم فيرنر تصنيف ذا بعدين لإختيار وسائل تدريب الكبار على أساس قدرة الأسلوب فى

إحداث التعليم والتغييرات السلوكية : كولى فيرنر ، إطار نظرى لتحديد وتصنيف العمليات فى تعليم الكبار ، ترجمة محمد إسماعيل يوسف ، القاهرة : دار النهضة ، ١٩٦٨) ، ص ص ٤٥-٥٣ .

(٤٨) أنظر :

- محمد عبد الفتاح ياغى ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٠ - ١٨١ .

- على محمد عبدالوهاب ، التدريب والتطوير ، مرجع سابق ، ص ١٣٤ .

- على السلمى ، التدريب الإدارى ، مرجع سابق ، ص ٤٨ .

(٤٩) على محمد عبد الوهاب ، التدريب والتطوير ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٤ - ١٣٥ .

(٥٠) للمزيد حول هذه الطريقة بمزاياها ومثالبها أنظر :

- على السلمى ، التدريب الإدارى ، مرجع سابق ، ص ص ٤٧ - ٤٨ .

- أحمد باشات ، مرجع سابق ، ص ص ١٦٤ - ١٦٨ .

(٥١) على محمد عبد الوهاب : التدريب والتطوير ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٣ - ١٣٤ .

(٥٢) أحمد باشات : مرجع سابق ، ص ص ١٦١ - ١٦٢ .

(٥٣) - MURRAY A . BEAUCHAMP , ELEMENTS OF MATHEMATICAL SOCIOLO-GY , NEW YORK , RANDUM HOUSE , INC. 1970 , PP 71-72 .

(٥٤) أنظر :

- زكى محمود هاشم ، مرجع سابق ، ص ص ٢٩ - ٣٠ .

- على السلمى ، التدريب الإدارى ، مرجع سابق .

(٥٥) أنظر :

- محمد عبد الفتاح ياغى ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٢ - ١٨٤ .

(٥٦) على السلمى ، التدريب الإدارى . مرجع سابق ، ص ٣٦ .

(٥٧) على محمد عبد الوهاب ، مرجع سابق ، ص ٢٢١ .

(٥٨) - DANIEL STUFFEBEAM , " EVALUATION AS A COMMUNITY PROCESS " , COMMUNITY - EDUCATION JOURNAL , VOL. 2 , MARCH , 1975 ., PP.7-12. IN M. S KNOWLES : THE MODERN PRACTICE OF ADULT EDUCATION , OP. CIT. P. 202 .

(٥٩) أنظر :

- Ibid ,P. 202 .

- أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ص ٣٩٩ .

- الأمم المتحدة ، تقييم لتدريب في مجال الإدارة العامة ، (القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٨) ، ص ص ٤٦ - ٤٩ .

هوامش ومراجع الفصل السادس

(١) **جيمس و . بوتكن** : التعليم وتحديات المستقبل : تقرير لنادى روما الدولى ، ترجمة عبد العزيز القوصى ، (القاهرة : المكتب المصرى الحديث ، ١٩٨١ م) ، ص ٤٩

(٢) الاتحاد الدولى للسلطات المحلية : المشاركة الشعبية فى الحكم المحلى ، اعداد صبحى محرم وعمر وصفى عقيلى (القاهرة : المنظمة العربية للعلوم الادارية ، ١٩٧٤) ص ٣ - ٤ .

(٣) **لمزيد من التعريف بهذا الشكل الديمقراطى الجديد راجع اكرام بدر الدين : الديمقراطية** الليبرالية ونماذجها التطبيقية ، (بيروت : دار الجوهرة ، ١٩٨٦) ص ٧٥ - ٧٨ .

ولمراجعات نقدية الاسلوب وأسسه من وجهات نظر اشتراكية أنظر :

- **ادوارد باتالوف ، فلسفة التمرد** : نقد الايديولوجيا اليسارية الراديكالية ، ترجمة سامى الرزاز ، (القاهرة ، دار الثقافة الجديدة ، ١٩٨١)

(٤) **للتعرف بأسس وفلسفة هذه النظريات ونقدها يمكن الرجوع إلى :**

- **ضياء الدين زاهر : التعليم ونظريات التنمية** : دراسة تحليلية نقدية، دراسات تربوية ، القاهرة ، العدد الأول ص ٢٠٤ - ٢٤٨ .

- ROLLAND PAULSTON, CONFICTING THEORIES OF SOCIAL AND EDUCATIONAL CHANGE : A TYPOLGICAL REVIEW, (PITTSBURGH : UNIVERITY CENTER FOR International Studies, 1979)

- POULO FREIRE ; PEDAGOGY OF THE OPPRESSED (NEW YORK: INTERNATIONAL STUDIES , 1979)

- HERDER & HERDER, 1972).

وللكتاب ترجمة عربية :

باولو فرايرى : تعليم المقهورين بيروت : دار القلم ، ١٩٨٠).

(٦) **محمود قمبر** : تعليم الكبار ، مفاهيم - صيغ - تجارب عربية ، (الدوحة : دار الثقافة ، ١٩٨٥) ص ٢١٧

(٧) أسماعيل صبرى عبد الله ، نحو نظام اقتصادى جديد ، (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧) ، ص ٢٣٤ .

(٨) هوين كاوترى ، مفهوم جديد للتنمية محورها الانسان ، ترجمة انطوان خورى التربية الجديـــدة ، العدد العشرون ، مايــو /أغسطــس ١٩٨٠ ، ص ٤٧ .

(٩) جلال الدين معوض : أزمة المشاركة السياسية فى الوطن العربى ، فى على الدين هلال وآخرون ، الديمقراطية وحقوق الانسان فى الطن العربى (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٣) ، ص ٦٣.

كما يقدم وينر WEINER تعريف للمشاركة كعمل تطوعى مؤثر فى اختيار السياسات والشخصيات محليا، وقوميا فى :

M. WEINER, POLILCAL PARTICPATION, (PRINCETON, PRINCETON, UNIVERSITY PRESS, 1971),P .164

كما يشير كلا من MILBRATH GOEL إلى تعريفات اجرائية للمشاركة تستند لأبعاد ثلاثية ..L.W. MILBRATH AND M.L.GOEL : POLILCAL PARTIC PATION, (LONHAM, MD, UNIV. PRESS OF AMERICA 2ED 1977), Pp, 10 - 12

(١٠) نادر فرجانى : عن غياب التنمية فى الوطن العربى ، فى عادل حسين وآخرون : التنمية العربية : الواقع الراهن والمستقبل : (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٤) ، ص ٦١-٦٢ .

(١١) الفاروق زكى يونس : التخطيط لتنفيذ استراتيجية محو الأمية ، تعليم الجماهير العدد (١٩) مايو ١٩٨١ ، ص ١٣٢ .

(١٢) مجلس الشورى : تقرير لجنة الخدمات عن المشاركة الشعبية ، (القاهرة ،مجلس الشورى ، ١٩٨٤)، ص ٨ .

(١٣) سيد أحمد عثمان : المسئولية الإجتماعية والشخصية المسلمة : دراسة نفسية تربوية ، (القاهرة : الانجلو المصرية ، الطبعة الثانية ، ١٩٨٥) ، ص ٢٦٩ - ٢٧٣ .

(١٤) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، المشاركة الشعبية فى مواجهة الأمية الحضارية ، (بغداد ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٨٠) ، ص١٨ .

(١٥) أحمداللقانى وسيد عبد العال : تنسيق وتكامل الجهود الشعبية والرسمية فى المشاركة الشعبية مواجهة الأمية الحضارية فــى الجهــاز العــربى لمحــو الأميــة وتعلــيم الكبار ، المرجع السابق ، ص ص١٥٩-١٦١ .

(١٦) محمود قمبر : مرجع سابق ، ص ١٧٩ .

(١٧) للمزيد حول أساسيات أسلوب النظم واستخدامه فى بناء النماذج :

J.C. WETHERBE; SYTEM ANALYSIS AND DESING, (ST. PAUL, MI: WEST PUBLISHING COMPANY, SECOND EDITION, 1984), S.L. DICKERSON AND JOSEPH E. ROBERTSHAW; PLANNING AND DESIGN SYSTEMS APPROACH,(TORONTO; D.C. HEATH AND COMPANY, 1975)

(١٨) **مجلس الشورى** ، مرجع سابق ، ص ٧

- **سيد أحمد عثمان** ، مرجع سابق ، ص ٤٨ -٥٠

(١٩) مجلس الشورى مرجع سابق ص ٧-٨ .

(٢٠) مجلة تعليم الجماهير ، تقرير العدد عن السوادن : دور الجهود الشعبية فى محو الأمية وتعليم الكبار ، العدد ٨ ، يناير ١٩٨١ ، ص ٢٠ .

(٢١) **حامد عمار** : التنشئة الإجتماعية فى قرية مصرية (سلوا) ، ترجمة غريب سيد أحمد وآخرون (الاسكندرية دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧) ، ص ١٤٣- ١٥٨ . كما تقدم الدراسة التالية نماذج من جهود الجمعيات النسائيتفى مصر فى مجال التعليم ومحو أمية المرأة منذ منتصف القرن التاسع عشر وحتى الآن . فتحية عبد الجواد أحمد ، الجهود التربوية لبعض الجمعيات النسائية المصرية ، رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم أصول التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ .

(٢٢) **فرانسيس سويت موروالسن** ، جوانب تمويل التعليم غير النظامى ، مستقبليات ، اليونسكو ، العدد (٤٥) ص ٥٩ .

(٢٣) المرجع السابق ، ص ٥٧ .

(٢٤) **محمود قمبر** ، مرجع سابق ، ٣٨٢-٣٨٣ .

(٢٥) **الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار** : ندوة القيادات النقابية حول تبنى جهود فعالة فى محو الأمية وتعليم الكبار بغداد ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٨١) ، ص ١٣٤-١٣٦

(٢٦) **الاتحاد الدولى للسلطات المحلية** ، مرجع سابق ص ٣ .

(٢٧) فى :**الاتحاد الدولى للسلطات المحلية** ، مرجع سابق ، ص ٢٨.

(٢٨) **مجلس الشورى** ، مرجع سابق ، ص ٧

(٢٩) هاشم العلوى ، الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار فى الدورة التدريبية لقيادة الجمعيات التطوعية فى مجال محو الأمية المنعقدة فى البحرين فى الفترة ٢٧/ ١٠ -١١/١/ ١٩٨٤ ، ص ٨

(٣٠) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، المشاركة الشعبية فى مواجهة الأمية الحضارية ، مرجع سابق، ص ١٤

(٣١) PELER LENGYEL (ED.); APPROACHES TO THE SCIENCE OF SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT, (PARIS; UNESCO, 1961), PP.214 - 216. -

(٣٢) للمزيد راجع :

اليكسندو كيوورشيف : دناميات السكان والتخطيط التربوى ترجمة أنعام الصغير، فى مكتب الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، مقدمة فى التخطيط التربوى (مجموعة مقالات ومحاضرات) ، (بيروت ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية ، ١٩٧٥) ، ص ١٤٠ - ١٦٥ .

(٣٣) راجع فى ذلك :

L.W. MILBRATH AND M.L. GOEL, OP. CIT, PP 98-102.

(٣٤) راجع فى التعريف بهذا المجتمع .

DANIEL BELL, COMING OF POST INDUSTRIAL SOCIETY A VENTURE IN SOCIAL FORECASTING (NEW YORK: BASIC BOOK, INC. PUBLISHERS, 2ED, 1976).

وفى تأثير هذا المجتمع على النظم التعليمية العربية راجع :

- ضياء الدين زاهر : مستقبل الجامعات العربية : تحديات وخيارات ، بحث للمؤتمر الخامس لاتحاد الجامعات العربية فى عدد ١٧-٢١ فراير ٨٥ .

(٣٥) .... : التخطيط لمستقبل الكمبيوتر فى النظام التعليمى العربى ، بحث قدم مؤتمر " التعليم والكمبيوتر " بجامعة عين شمس بالقاهرة فى الفترة من ٢٠ إلى ٢٥ مارس ١٩٨٤ .

(٣٦) اسماعيل صبرى عبد الله ، مرجع سابق ، ص ٢٣٤-٢٣٥.

(٣٧) أنظر :

ضياء الدين زاهر : التعليم ونظريات التنمية : دراسة تحليلية نقدية ، مرجع سابق ، ص ٢٣٢- ٢٣٦ .

(٣٨) أنظر :

حليم بركات ، المجتمع العربى المعاصر : بحث استطلاعى اجتماعى ، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٤) ، ص ٢٢٢ .

(٣٩) علاء الدين جاسم محمد ، الأبعاد الإجتماعية والثقافية للمشاركة الشعبية فى حملات محو الأمية ، فى الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، المشاركة الشعبية ، مرجع سابق ، ص ٥١-٥٢ .

(٤٠) تبارت دراسات عديدة فى شرح جذور هذه العوامل وتضميناتها ،

من أهمها :

- حليم بركات ، مرجع سابق ، ص ٣٢١-٣٥٧ .

- مصطفى حجازى : التخلف الإجتماعى : سيكولوجية الانســان المقهور (بيروت : معهد الانماء العربى ، الطبقة الرابعة ، ١٩٨٦) ص ٥٧-٨٤

(٤١) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، المشاركة الشعبية ، مرجع سابق ، ص ١٥

(٤٢) محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ٣٩٥ .

الملاحق

الملحق رقم(١) : اعلان رئيس الجمهورية بإعتبار السنوات العشر القادمة عقداً لمحو الأمية وتعليم الكبار

الملحق رقم (٢) : مكونات الحملة القومية لمحو الأمية .

الملحق رقم (٣) : قانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١ فى شأن محو الأمية وتعليم الكبار .

الملحق رقم(٤) : مشروع قرار رئيس جمهورية مصر العربية بتنظيم الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار لسنة ١٩٩١ .

الملحق رقم (١)

جمهورية مصر العربية (بسم الله الرحمن الرحيم)

اعلان رئيس الجمهورية

باعتبار السنوات العشر القادمة

عقداً لمحو الأمية وتعليم الكبار

رئيس الجمهورية

انطلاقاً من حق كل مصرى فى التعليم وان يبقى متعلما ما بقى فيه من حياه ، وايماناً بخطورة مشكلة محو الأمية فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وانطلاقاً من مسئولية مصر ومكانتها التاريخية والحضارية فى العالم .

والتزاماً بالدستور الذى نص على ان محو الأمية واجب قومى .

وتجاوباً مع قرار منظمة الأمم المتحدة باعتبار عام ١٩٩٠ عاماً دولياً لمحو الأمية .

فاننا نعلن اعتبار السنوات العشر القادمة (١٩٩٠ - ١٩٩٩) عقداً الأمية وتعليم الكبار فى مصر .

وتنفيذاً لهذا الإعلان ، فإننا نطلب من كافة الجهات الحكومية والشعبية ، ومن جميع التنظيمات الحزبية والسياسية ، ومن جميع القطاعات والافراد ان تعمل متكاتفة بروح المسئولية القومية على تحقيق ما يلى :

١ - سد منابع الأمية بتحقيق الإستيعاب الكامل للتلاميذ فى مدارس التعليم الاساسى .

٢ - حشد الطاقات وتنظيم حملة قومية شاملة تهدف الى القضاء على براثن الأمية وتوفير المهارات الاساسية لدى الافراد من اجل العمل والانتاج .

٣ - ان يتكاتف التعليم النظامى فى مختلف المؤسسات التعليمية مع التعليم غير النظامى فى اجهزة الاعلام وكافة المؤسسات الشعبية والرسمية على محو الأمية فى حملة قومية شاملة .

٤ - ان يرتبط محو الأمية بالتدريب المهنى والتربية المستمرة .

٥ - غرس قيم العمل والانتاج والقيم الثقافية والاخلاقية الرفيعة فى نفوس جميع المواطنين من اجل رفعة الوطن وتحقيق اهدافه فى التنمية والسلام .

محمد حسنى مبارك

الملحق رقم (٢)

مكونات الحملة القومية

لمحو الأمية

اسس ومبادىء الحملة القومية لمحو الامية:

(أ) طلب الاعلان من كافة الجهات والتنظيمات والقطاعات والافراد أن تعمل متكاتفة فى حملة قومية شاملة لمحو الأمية وتوفير المهارات الأساسية من أجل العمل والأنتاج . (نص اعـلان رئيس الجمهوريـة مثبت فى نهاية هذا الفصل) .

(ب) وضع إطار لحملة اعلامية مكثفة تسبق برامج محو الأمية وتواكبها وتستمر بعدها ، ومن أهدافها استقطاب أكبر عدد ممكن من المتطوعين والمثقفين للأنضمام للحملة كمعلمين واداريين ، وحث المؤسسات على القيام بمسؤولياتها وخاصة فى التمويل .

(جـ) ضرورة سد منابع الأمية لتحقيق الاستيعاب الكامل للملزمين فى مدارس التعليم الاساسى : وهناك أربعة مسارات :

١- سد منابع الأمية عن طريق الاستيعاب الكامل للملزمين فى التعليم الأبتدائى أو ما يوازيه والقضاء على التسرب .

٢ - اعطاء الاولوية للاصغر سناًوللفئات المحرومة وخاصة النساء وسكان الريف والبيئات الحضرية الفقيرة .

٣ - الزام جميع الأميين فى الفئة العمرية ١٥ - ٣٥ عاماً للألتحاق بفصول محو الأمية

٤ - تشجيع توفير المهارات الأساسيـة لدى الافراد من أجل العمل والانتـاج ومن أجل ايصـال الامى إلى مستـوى الحلقة الابتدائيـة من التعليم الاساسى .

(د) تكاتف التعليم النظامى فى مختلف المؤسسات التعليمية مع التعليم غير النظامى فى اجهزة الاعلام وكافة المؤسسات الشعبية والرسمية على محو الأمية فى حملة قومية شاملة .

(هـ) الربط بين محو الأمية والتدريب المهنى والتربية المستمرة . فهناك فى الخطة الدراسية مساحة زمنية للتدريب المهنى تقدر ب ١٥٠ ساعة لاكتساب الدارسين بعض المهارات المهنية ذات الصلة بالمجالات العملية التى يزاولونها أو يرغبون فى مزاولتها بما يتفق مع ظروف بيئاتهم وأعمالهم ، وبما يعينهم على تجويد مهنهم . اما فيما يتعلق بتعليم الكبار فأنه يؤكد على اتاحة الفرص للتعليم فى مراحل التعليم المختلفة نظامية وغير نظامية .

اهداف الحملة القومية لمحو الأمية:

(أ)الاهداف الكمية:

١ - الاستيعاب الكامل للملزمين .

٢ - القضاء على عوامل التسرب .

٣ - القضاء على الأمية فى الفئة العمرية ١٥ - ٣٥ عاما .

٤ - الحد من الأمية بين الافراد الاكبر سناً .

يستغرق تنفيذ الحملة عشر سنوات . وتكون السنة الاولى **للتخطيط والاعداد** ، والسنة الاخيرة ، العاشرة **للتصفية** ، **وللتنفيذ ثمان سنوات** . وتقدر اعداد الاميين الذين تستهدفهم الحملة نحو ٨ ملايين امى .

(ب)-الاهداف الكيفية:

تستهدف الخطة الوصول بالامى الى المستوى الدراسى الذى يمكنه من توظيف خبراته القرائية والكتابية والحسابية فى مواصلة الاطلاع والانتفاع بها فى حياته العملية ، ويعادل هذا مستوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى .

وتتم الدراسة على مستويين :

الاول : يعادل نهاية الصف الثالث الابتدائى (٩ أشهر) .

الثانى: يعادل انهاء الحلقة الابتدائية ، ويلتحق به من اتم الدراسة فى المستوى الاول او نالوا قسطا من التعليم بوازى هذا المستوى .

التنظيم للحملة القومية لمحو الامية:

يتولى الاشراف على تخطيط وتنفيذ الحملة القومية الهياكل التنظيمية الأتية :

(أ) مجلس أعلى لتعليم الكبار ومحو الامية يتولى مهام وضع السياسة والتخطيط ، وستضم الى امانته العامة ، بعد أن تجدد وتدعم بالكفايات الفنية اللازمة ، الادارة التربوية لمحو الامية وتعليم الكبار فى وزارة التربية والتعليم بالاضافة الى كافة أجهزتها الفرعية فى المحافظات ومراكز الادارات المحلية ، لتقوم ، أى الامانة العامة ، بمهمة متابعة التنفيذ .

(ب) مجلس تعليم الكبار ومحو الامية بالمحافظات .

(جـ) لجنة تعليم الكبار ومحو الامية بالحى او المدنية او المركز .

ينهض بأعباء الحمل فى مواجهة مشكلة الامية - من خلال مجلس الوزراء - الوزارات، ووحدات الادارة المحلية ، والهيئات العامة ، والتنظيمات السياسية والشعبية ، والشركات ، والاتحاد العام لنقابات العمال والنقابات والجمعيات وأصحاب الاعمال باعتبارها مسؤولية قومية . وتتحمل كل من هذه الجهات مسؤولياتها كاملة فى تحقيق أهداف الحملة القومية .

تقويم ومتابعة الحملة القومية لمحو الامية:

يتم وضع نظام للتقويم فى كل مرحلة من مراحل العمل بحيث يبدأ قبل بداية التنفيذ ، ويستمر طوال فترة التنفيذ وبعدها ... ويشتمل التقويم على حصر للاميين فى كل موقع ، متابعة - مستمرة لما يتم تنفيذه ، ودراسة ما يعترض التنفيذ من مشكلات ووضع الحلول المناسبة ، وتتطلب عمليات التقويم انشاء اجهزة تابعة للمجلس الاعلى لتعليم الكبار ومحو الامية لتنظيم اعمال الحصر ، والمتابعة ، واجراء الاختبارات .

خطة الدراسة:

تم حتى الان وضع خطة الدراسة لمحو الامية والتى تتضمن اللغة العربية والحساب ومبادىء الهندسة والثقافة العامة (دينيـــة ، اجتماعيـــة ، عملية وصحيـــة) والنشاط

والتدريب المهنىء وكما ذكر فان تنظيم المنهج مبنى على اســاس دورتين ، مـدة كـل منـهـا تسـعـة اشـهـر ، تـوصـل الاولى الامى الى مسـتـوى الثـالث الابتدائى، وتـوصله الـدورة الثـانية الى مستوى نهاية المرحلة الابتدائية .

خطة محو الامية الدراسية

الموضوع	المستوى الاول	المستوى الثانى
اللغـــــة العربيـــة	٧	٦
الحساب ومبادىء الهندسة	٤	٥
ثقافـــــة عامـــــة	٣	٣
النشاط والتدريب المهنـــى	٢	٢
المجمـــــــــــوع	١٦	١٦

والنشاط والتدريب المهنى للاناث اقتصاد منزلى والنشاط والتدريب المهنى للذكور يحدد محلياً وفق احتياجات الدارسين والبيئية والامكانات المتاحة .

برامج تدريب العاملين فى الحملة :

ووضعت ايضا خطة لتدريب العاملين ببرنامج الحملة القومية لمحو الامية ، وهـــم :

١- المشرفون

٢- مدربو المعلمين

٣- والمعلمـــون .

ويُجرى تدريب **المشرفيـــن فى المستـــوى المركزى** وسيـــدرب عشرة مـــن كل محافظة من العناصر القيـادية يمثلون المجلس الاعلى لتعليم الكبار ومحو الاميـة . اما

مدربو **المعلمين** فسيُجرى تدريبهم على اساس **شبه مركزى** ، فى المدن الرئيسـيـة ، وسيدرب عشرون من العناصر القيادية فى كل محافظة يشكلون الجهاز الفنى للتدريب فى المحافظة ، وأخيراً **المعلمون**، وهم من فئتين **الفئة الاولى** مكونة من المعلمين وخاصة من المرحلة الابتدائية ومن لهم خبرة فى تعليم الكبار ، **والفئة الثانية** من الافراد المتعلمين من **غير المعلمين** وقد وضع لكل من هذه الدورات برامجها ، واهدافها ونفقاتها وحددت الاماكن التى ستقام فيها هذه الدورات .

الخطة الاعلامية للحملة القومية:

ووضع تصور لخطة اعلامية للحملة القومية لمحو الامية ، ولن يكتب النجاح للحملة ما لم تكن هناك حملة اعلامية وبرامج موضوعة للدعوة والاعلام تسير جنبا الى جنب مع مراحل التنفيذ ، بل وتسبق عمليات التنفيذ الفعلى . وسيركز فى مجالات الدعوة والاعلام على اثر الامية فى مخططات التنمية الاجتماعية والاقتصادية واثرها على المشكلة السكانية والانفجار السكانى ، وسيعتمد فى الحملة الاعلامية على التمثيليات والاغنيات واللقاءات والندوات ، كما يعتمد الى حد بعيد على مساهمة الصحافة بأشكالها العديدة ، وسيطلب من الهيئات والجمعيات الدينية تنظيم حملات اعلامية بين جماهير الاميين والمتعلمين ، وستشكل لجنة اعلامية دائمة لحملة محو الامية تتولى وضع خطة الحملة الاعلاميـــة ، ومـــن الجهات التى ينبغى ان تساهـــم فـــى تنفيذ الحملة الاعلامية :

١- التليفزيـــــــون

٢- الاذاعـــــــة

٣- الهيئات الدينية ودور العبادة

٤- وزارة الاوقـــــاف

٥- الهيئة العامة للاستعلامـات

٦- الاحزاب السياسية والتنظيمات الشعبية ... الخ .

الملحق رقم (٣)

قانون رقم ٨ لسنة ١٩٩١

فى شأن الأمية وتعليم الكبار

باسم الشعب

رئيس الجمهورية

قرر مجلس الشعب القانون الآتى نصه ، وقد أصدرناه :

(المادة الأولى)

محو الأمية وتعليم الكبار واجب وطنى ومسئولية قومية وسياسية تلتزم بتنفيذه الوزارات ووحدات الادارة المحلية والهيئات العامة واتحاد الاذاعة والتليفزيون والشركات والأحزاب السياسية والتنظيمات الشعبية والاتحاد العام لنقابا والجمعيات وأصحاب الأعمال ، وذلك وفقا للخطة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وطبقا لأحكام هذا القانون .

(المادة الثانية)

يقصد بمحو الأمية فى حكم هذا القانون تعليم المواطنين الأميين للوصول بهم الى مستوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى .

ويقصد بتعليم الكبار اعطاؤهم قدرا مناسبا من التعليم لرفع مستواهم الثقافى والاجتماعى والمهنى لمواجهة المتغيرات والاحتياجات المتطورة للمجتمع ، واتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة التعليم فى مراحله المختلفة .

(المادة الثالثة)

يلزم بمحو أميته كل مواطن يتراوح عمره بين الرابعة عشرة والخامسة والثلاثين غير المقيد بأية مدرسة ولم فى تعليمه الى مستوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى

وتلتزم وزارة التربية والتعليم ، وفقا لخطة خاصة ، بسد منابع الأمية لمن هم دون سن الرابعة عشرة ، ممن تسربوا أو ارتدوا ، أو لم يستوعبوا .

ولايسرى هذا الالزام على المصاب بمرض أو عاهة بدنية أو عقلية تمنعه من مباشرة الدراسة دون اخلال بامكان تنظيم دراسات للتربية الخاصة لهؤلاء المواطنين . ويصدر بتحديد هذه الأمراض والعاهات قرار من وزير التعليم بناء على ما تقرره السلطة الطبية المختصة .

ويجوز محو أمية من يرغب فى ذلك من المواطنين الذين جاوزوا سن الخامسة والثلاثين وذلك وفقا للامكانات المتاحة لذلك .

(المادة الرابعة)

تنشأ هيئة عامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ذات شخصية اعتبارية ، تتبع وزير التعليم وتتولى الهيئة وضع خطط وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار ومتابعة تنفيذها والتنسيق بين الجهاتالمختلفة التى تقتسم مسئولية تنفيذ هذه الخطط والبرامج فى الدولة .

ويكون للهيئة مجلس ادارة براتاسة رئيس مجلس الوزراء أو من ينيبه ، ويصدر بتشكيله وسائر تنظيمات الهيئة قرار من رئيس الجمهورية .

ويكون للهيئة جهاز تنفيذى يصدر بتعيين رئيسه وتحديد معاملته المالية قرار من رئيس الجمهورية بناء على عرض وزير التعليم لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد .

(المادة الخامسة)

تتولى الهيئة فى سبيل ممارسة اختصاصاتها ، فى محو الأمية وتعليم الكبار ، إتخاذ الاجراءات اللازمة لتنفيذ أحكام هذا القانون وتشمل ما يأتى :

(أ) تحديد مراحل التنفيذ ومدد وأهداف كل مرحلة وأولويات العمل فيها .

(ب) تحديد ما يلزم للخطة من قدرات بشرية ومادية وفنية ومالية وحوافز تشجيعية واقتراح وسائل تمويلها .

(جـ) حصر الأميين وتسنيفهم وتحديد المدة اللازمة لمحو أميتهم وأونات الدراسة والوسائل اللازمة لتنفيذ ذلك .

(د) تنسيق العمل بين الجهات الملزمة بتنفيذ محو الأمية ومتابعته .

(هـ) وضع قواعد اختيار المعلمين الذين سيقومون بالتدريس فى مراكز محو الأمية أو تعليم الكبار سواء من المدرسين العاملين بوزارة التربية والتعليم أو من المتطوعين أو غيرهم للقيام بهذا العمل ، وقواعد منح الحوافز المادية والمعنوية الايجابية والسلبية بصفة عامة للمدرسين ولسائر العاملين فى محو الأمية وتعليم الكبار .

(و) إقرار نظام الدراسة وخططها ومناهجها ومستواها ومواحلها المختلفة .

(ز) النظر فى قبول المعونات والتبرعات والهبات التى تقدم لأغراض محو الأمية وتعليم الكبار .

(ح) متابعة تنفيذ الخطة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار فى كل مرحلة من مراحلها وتقويمها .

(ط) تطوير مناهج كل من محو الأمية وتعليم الكبار بما يحقق أهداف تطوير التعليم وفقا لروح العصر مع مراعاة البيئات المختلفة وبصفة خاصة بالنسبة للتعليم الفنى ، ويراعى فى جميع الأحوال أن تحديد مواعيد الدراسة بما لا يتعارض مع أوقات العمل أو صالح الانتاج وحسن سير الخدمات .

ويصدر باختصاصات الهيئة الأخرى قرار من رئيس الجمهورية .

(المادة السادسة)

تلتزم جميع الجهات المنصوص عليها فى المادة الأولى من هذا القانون ، كل فى مجال اختصاصها ، تنفيذ قرارات مجلس ادارة الهيئة بعد اعتمادها من رئيس مجلس الوزراء .

وعلى جميع هذه الجهات القيام بمسئولياتها فى محو الأمية وفى تعليم الكبار وذلك على النحو الآتى :

(أ) تزويد الهيئة بما تطلبه من تقارير أو بيانات أو احصاءات تتصل بنشاطها .

(ب) تقديم المقرحات للهيئة بشأن المشروعات اللازمة لمحو الأمية وتعليم الكبار ونطاق نشاطها .

(جـ) تهيئة الفرصة لتعليم الأميين فيها وتخصيص الأماكن الصالحة للدراسة فى مواقع العمل .

(د) تحمل التكاليف التى يتطلبها محو الأمية أو تعليم الكبار من العاملين بها والتابعين لها والخاضعين لاشرافها .

وتتولى الهيئة تهيئة فرص محو الأمية وتعليم الكبار على نفقة هذه الجهات اذا لم تقم بذلك طبقا للقواعد التى يضعها مجلس ادارة الهيئة .

(المادة السابعة)

تتولى الهيئة المسؤليات التنفيذية والتعليمية التى يتطلبها العمل لمحو الأمية وتعليم الكبار فى مجالاته المختلفة فى اطار الخطط المقررة وبوجه خاص : -

(أ) اعداد مشروعات برامج محو الأمية وتعليم الكبار ووضع مشروعات الخطط الفنية للدراسة وفقا لها ومتابعة تنفيذ ذلك .

(ب) الاشراف على جميع مراكز محو الأمية وتعليم الكبار ومعاونتها فى اداء مهمتها .

(جـ) اعداد المناهج والكتب والوسائل التعليمية اللازمة لتعليم الأميين وطبعها وتوزيعها مع مراعاة ملاءمتها مع البيئة .

(د) الاشراف على تدريب الموجهين والقائمين بالتدريس على طرق ووسائل محو الأمية وتعليم الكبار .

(هـ) اجراء التجارب والبحوث الازمة لتطوير العمل فى محو الأمية وتعليم الكبار.

(و) الاشراف على اجـــراء اختبارات للدارسين ومنح الشهادات الـداله علـى محـو أميتهم .

(ز) اصدار النشرات والتعليمات الخاصة بسير العمل وتنظيمه فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار فى حدود اختصاص الهيئة .

(المادة الثامنة)

يكون للهيئة فروع فى المحافظات يناطبها تنفيذ الخطط والبرامج والمشروعات التى أقرتها الهيئة . ويكون لكل فرع مجلس تنفيذى برياسة المحافظ المختص ، وعضوية رؤساء أو ممثلى الجهات المعنية بمحو الأمية وتعليم الكبار فى نطاق المحافظة ، ويصدر بتشكيله قرار من وزير التعليم .

(المادة التاسعة)

على كل من الملزمين بمحو الأميتهم المشار اليهم فى المادة (الثالثة) من هذا القانون التقدم والانتظام فى الدراسة بمراكز محو الأمية فى الجهات أو المناطق التى يعملون بها أو يقيمون فيها فور اخطارهم رسميا بذلك عن طريق جهات الادارة ، وعليهم أداء الاختبارات المقـــررة لبرامج محـــو الأمية وذلك تطبيقا للقواعد والنظم المقررة والقرارات التنفيذية لها .

وتضع لفروع الهيئة تحديد الحوافز المعنوية والمادية للدارسين فى حدود الامكانات المالية المتاحة.

ويجوز لفروع الهيئـة تحديد حوافـز أخرى بالمحافظـــات أو بغيرها من وحـــدات الادارة المحلية .

(المادة العاشرة)

يجرى اختيار المعلمين لفصول محو الأمية وتعليم الكبار من بين المدرسين وشباب الخريجين والمكلفين بالخدمة العامة والمتطوعين . وغيرهم ، وفقا للقواعد التى تضعها

الهيئة . وتنظيم دورات تدريبية فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار لهؤلاء المعلمين بالاتفاق مع الجهات المختصة . وتضع الهيئة الشروط الواجب توافرها فمن يلتحق بالدورات التدريبية .

(المادة الحادية عشرة)

على فروع الهيئة فى المحافظات بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم فى نهاية كل فترة دراسية أن تجرى فى جميع الأحوال اختبارات فى المناهج المقررة لمحو الأمية وتعليم الكبار أو أن تؤدى هذه الاختبارات تحت اشرافها .

ويصدر بتنظيم الاختبارات المشار اليها وبيان إجراءاتها فورا من رئيس الجهاز التنفيذى للهيئة ويمنح من يصل الى المستوى المقررلمحو الأمية شهادة بذلك . ويجوز منح المتفوقين من الدارسين جوائز تشجيعية وفقا للقواعد التى تضعها الهيئة .

ويجوز أن يتقدم لهذا الاختبار من يرغب من غير الملزمين بحضور الدراسة للحصول على الشهادة المشار اليها .

(المادة الثانية عشرة)

يخصص لتمويل مشروعات محو الأمية وتعليم الكبار الموارد الآتية : -

١- مايدرج من اعتمادات فى الموازنة العامة للدولة وللوزارات والمصالح .

٢ - ما تخصصه الجهات المعنية الأخرى من مبالغ لتنفيذ هذه المشروعات ودعمها وفقا للخطة وفقا للخطة التى تقرها الهيئة .

٣ - ما يتقرر تخصيصه من اعانات لمراكز محو الأمية وتعليم الكبار فى مختلف المحافظات من حصيلة الهبات والتبرعات والمعونات التى تقبلها الهيئة .

وتودع حصيلة هذه المواد فى صندوق خاص وحسابات خاصة محلية للصرف منها فى أغراض محو الأمية وتعليم الكبار ، ويرحل فائض هذه الحصيلة من عام الى آخر .

ويحدد مجلس ادارة الهيئة بالاتفاق مع وزير المالية ، القواعد المنظمة لهذا الصندوق ولهذه الحسابات وأوجه وقواعد الصرف منها وضبطها والاشراف عليها .

(المادة الثالثة عشرة)

يكون حصول الملزم بمحو أميته – الذى أتيحت له الفرصة محو أميته – على كل أو بعض ما هو منصوص عليه فى هذه المادة مشروطا بحصوله على شهادة محو الأمية : –

أولا : الترخيص بمزاولة مهنة أو حرفة معينة فى نطاق معين ، ومع ذلك يجوز اعطاء ترخيص محددالمدة اذا بدأ الملزم فى الدراسة لمحو أميته .

ثانيا : الترخيص بحمل السلاح .

ثالثا : الترخيص بقيادة بعض المركبات <

رابعا : الترشيح للأعمال والوظائف والحرف عن طريق مكاتب القوى العاملة

خامسا : التعيين فى الوظائف العامة بالجهاز الادارى للدولة ، أو فى وظائف القطاع العام .

سادسا : ترقية العامل أو منحه العلاوة الدورية الالمستحقة أو منحه العلاوة التشجيعية ويسرى حكم هذه المادة بعد أربع سنوات من تاريخ العمل بهذا القانون وفقا للقواعد والاجراءات التى يحددها مجلس ادارة الهيئة .

ويزول كل أثر يترتب على عدم الحصول على شهادة محو الأمية ، بمجرد أن يتمكن الملزم من محو أميته .

(المادة الرابعة عشرة)

يعد مخالفة ادارية كل اخلال بتنفيذ خطأ أو برامج محو الأمية اذا وقعت من المسئولين أو العاملين الخاضعين لأحكام قانون الهيئات العامة الصادر بالقانون رقم ٦١ لسنة

١٩٦٣ ، وقانون نظام العاملين المدنيين بالدولة الصادر بالقانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ ، وقانون نظام العاملين بالقطاع العام الصادر بالقانون رقم ٤٨ لسنة ١٩٧٨. فاذا وقع الفعل من أحد العاملين المكلفين بتنفيذ مشروعات تعليم المواطنين الأميين فى الجهات المكلفة بتطبيق هذا القانون تكون العقوبة الغرامة التى لا تقل عن خمسين جنيها ولا تتجاوز مائتى جنيه ، وتتعدد الغرامة تتعدد من لم تمنح أميته على ألا يجاوز مجموع الغرامات خمسمائة جنيه .

ويكون للعاملين بالهيئة وفروعها الذين يصدر بتحديدهم قرار من وزير العدل بالاتفاق مع وزير التربية والتعليم صفة الضبطية القضائية بالنسبة لما يقع بالمخالفة لأحكام هذا القانون .

(المادة الخامسة عشر)

يصدر رئيس مجلس الوزراء القرارات التنفيذية لهذا القانون .

(المادة السادسة عشرة)

يلغى القانون رقم ٦٧ لسنة ١٩٧٠ فى شأن تعليم الكبار ومحو الأمية ، كما يلغى كل حكم يخالف أحكام هذا القانون .

(المادة السابعة عشر ة)

ينشر هذا القانون فى الجريدة الرسمية ، يعمل بع بهذا ستة أشهر من تاريخ نشره ،

ويبصم هذا القانون بخاتم الدولة ، وينفذ كقانون من قوانينها .

(حسنى مبارك)

صدر برئاسة الجمهورية فى ٢٧ شعبان سنة ١٤١١ هـ

الموافق ١٤ مارس سنة ١٩٩١ م

صورة مرسلة الى السيد وزير التعليم

وزير الدولة

برئاسة مجلس الوزراء

وزير التربية والتعليم

مسلسل (٢)

٢٦ / ٣ / ١٩٩١

ينشر ،

وكيل الوزارة

للأمانة العامة

(فرج محمد تدا)

الملحق رقم (٤)

مشروع قرار

رئيس جمهورية مصر العربية

رقم لسنة ١٩٩١

بتنظيم الهيئة العامة لمحو الامية وتعليم الكبار

رئيس الجمهورية

بعد الاطلاع على الدستور ،

وعلى رقم ٦١ لسنة ١٩٦٣ بأصدار قانون الهيئات العامة .

وعلى القانون رقم ٥٣ لسنة ١٩٧٣ بأصدار قانون الموازنة العامة والقوانين المعدلة له .

وعلى القانون رقم ١٢٧ لسنة ١٩٨١ بشأن المحاسبة الحكومية .

وعلى القانون رقم ٨ لسنة ١٩٩١ فى شأن محو الأمية وتعليم الكبار .

وعلى موافقة مجلس الوزراء .

وبناء على ما ارتآه مجلس الدولة .

قــــرر

مادة (١) الهيئة العامة لمحو الامية وتعليم الكبار المنشأة بالقانون رقم ٨ لسنة ١٩٩١ المشار اليه عامة لها الشخصية الاعتبارية ومقرهاالقاهرة وتتبع وزير التعليم .

مادة (٢) يشكل مجلس ادارة الهيئة برئاسة رئيس مجلس الوزراء أو من ينيبه وعضوية كل من :

- رئيس الجهاز التنفيذى للهيئة .

- مساعد وزير الدفاع وزير الدولة ويصدر باختيار كل منهما قرارمن الوزير المختص لمدة سنتين قابلة لتجديد .

- ممثلون لوزارات التربية والتعليم ، والتعليم العالى ، وشئون الزهر ، والتخطيط ، والقوى العامله ، والثقافه ، والماليه ، والاعلام ، والاوقاف والشئون الاجتماعية ، والادارة المحلية ، والجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء ، والجهاز المركزى للتنظيم والادارة لا تقل درجة وظائفهم عن رئيس قطاع ويصدر باختيار كل منهم من الوزير المختص لمدة سنتين قابلة للتجديد .

- ممثل للاتحاد العام لنقابات العمال ويصدر باختياره قرار من مجلس ادارة الاتحاد لمدة سنتين قابلة للتجديد .

- سته من المهتمين بشئون التعليم ومحو الأمية يصدر بتعينهم قرار من رئيس مجلس الوزراء لمدة سنتين قابلة لتجديد .

مادة (٣) مجلس ادارة الهيئة هو السلطة العليا المهيمنة على شئون الهيئة وتصريف أمورها واتحاد ما يراه لازما لتحقيق أهدافها وتنفيذ احكام قانون محو الامية وتعليم الكبار له على الأخص ما يأتى :

١ - وضع اللوائح المتعلقة بالشئون الداخلية والقرارات المتعلقة بالشئون المالية والادارية والفنية للهيئة دون التقيد بالقواعد الحكومية .

٢ - وضع اللوائح المتعلقة بتعيين موظفى الهيئة وعمالها وترقيتهم ونقلهم وتحديد مرتباتهم وأجورهم ومكافآتهم وفقا لاحكام القانون رقم ٦١ لسنة ١٩٦٣ المشار اليه وفى الحدود المنصوص عليها فى القانون رقم ٨ لسنة ١٩٩١ .

٣ - الموافقه على مشروع الموازنة السنوية للهيئة وحسابتها الختامية

٤ - النظر فى كل ما يرى رئيس مجلس الوزراء أو وزير التعليم عرضه من مسائل تدخل فى اختصاص الهيئة .

٥ - النظر فـــى التقارير الدورية التى تقـــدم عـــن سير العمل بالهيئة ومركزهـــا المـــالى .

مـادة (٤) يتولى رئيس مجلس أدارة الهيئة تمثيلها امام القضاء وفى صلاتها بالغير ويعـــان رئيس الجهـــاز التنفيذى للهيئة فـــى ادارتها وتصريف شئونها .

مـادة (٥) يجتمع مجلس ادارة الهيئة مرة على الاقل كل شهرين أو كلما رأى رئيس المجلس ضرورة لذلك ولا يكون اجتماعه صحيحا الا بحضور اغلبية الاعضاء على الاقل ، وتصدر قرارت المجلس بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين وعند التساوى .

مـادة (٦) يشكل مجلـس الادارة من بين اعضائـــه أم من غيرهـــم من المتخصصين لجانا فنيـة دائمة أم مؤقته لبحث الموضوعات التى تدخل فى اختصاصه وترض تقارير بنتائج اعمال هذة اللجان على مجلس الادارة فى أول اجتماعات له .

مـادة (٧) يكون لمجلس الادارة امانة تشكل من العاملين بالجهاز التنفيذى للهيئة تتولى تحرير المحاضر واثباتها فى سجل خاص وتبايغ قرارات المجلس مـادة (٨) يكون للهيئة موازنة خاصة تعد على نمط موازنات الهيئة العامة

وتبدأ السنة المالية للهيئة ببداية السنة المالية وتنتهى بأنتهائها .

وللهيئة حساب ختامـــى سنوى تتبع فيه الاحكـام المقررة للحساب الختامـــى للـــدولة .

مـادة (٩) ينشر هذا القرار فى الجريدة الرسـمـيـة ويعمل به من اليوم التالى لتاريخ نشـــره .

الكـاتب

* ولد فى محافظة الشرقية بمصر .

* درس الفيزياء والكيمياء فى جامعة عين شمس وحصل من نفس الجامعة على دكتوراة الفلسفة فى التخطيط التربوى .

* يشترك فى عضوية العديد من الجمعيات العلمية المحلية والعربية والدولية .

* عمل خبيراً ومستشاراً لعديد من الهيئات والمنظمات المحلية والإقليمية فى مجالات التخطيط التربوى وتعليم الكبار .

* يشغل وظيفة أستاذ تخطيط واقتصاديات التعليم بكلية التربية جامعة عين شمس.

* من اهتماماته العلمية، الدراسات المستقبلية- إدارة وتخطيط التنمية البشرية- مناهج البحث فى العلم الاجتماعى .

* له العديد من المؤلفات والبحوث المنشورة ومن بينها :

- كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل .
- الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات .
- التخطيط الاستراتيجى الشامل .
- أصول علم المستقبل فى التربية .
- مستقبل الجامعات العربية: تحديات وخيارات .
- العمالة فى قطاع التعليم وسوق العمل فى مصر .
- الجامعة والسلطة: مدخل إلى الوظيفة النقدية للجامعة .
- التخطيط الشبكى للبرامج والمشروعات التعليمية .

الفهــــرس

صدر فى هذه السلسلة :



■ مركز ابن خلدون

للدراسات الإنمائية

هو مؤسسة بحثية مستقلة مسجلة في جمهورية مصر العربية ويقوم المركز بالدراسات والبحوث التطبيقية في مجالات الثقافة والاجتماع والسياسة والاقتصاد والتربية وينشر نتائجها على أوسع نطاق ممكن في الوطن العربي والخارج بشكل مستقل أو بالمشاركة مع مؤسسات ثقافية عربية وعالمية لها نفس الأهداف التنويرية والتنموية .


مطابع
ت : ٩٣٢٧٠٦